



**Politécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

**A utilização do fantoche como meio  
facilitador da comunicação em  
crianças da Educação Pré-Escolar. Um  
estudo de caso**

Ana Isabel Saraiva Carrilho

Ana Carrilho

A utilização do fantoche como meio facilitador da comunicação em crianças da Educação Pré-Escolar. Um estudo de caso de caso

PV - ESEV 2025

outubro, 2025



**Politécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

## **A Utilização do Fantoche como Meio Facilitador da Comunicação em Crianças da Educação Pré-Escolar. Um Estudo de Caso**

Ana Isabel Saraiva Carrilho

### **Relatório Final de Estágio**

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efectuado sob a orientação de  
Professora Doutora Cristina Aguiar  
Professor Doutor Ricardo Cavadas

outubro, 2025



Politécnico  
de Viseu

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Ana Isabel Saraiva Carrilho, n.º 13354 do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 14/10/2025

O aluno, Ana Carrilho

## **Agradecimentos**

Chegar até aqui é um sentimento difícil de expressar, pois por um lado, começo a sentir saudade destes sete anos tão intensos e vividos ao lado das melhores pessoas que poderia ter encontrado, numa escola que foi, verdadeiramente, uma segunda casa. Por outro lado, este é o culminar de um percurso de sete anos de trabalho árduo, que por vezes senti não ser capaz de concluir.

Estar nesta etapa, por que tanto esperei desde 2018 representa uma enorme conquista, talvez das maiores da minha vida até ao momento. Contudo, esta realização não teria sido possível sem o apoio incondicional das pessoas que me acompanharam e que foram o meu alicerce. Foram elas que me sustentaram nos momentos mais difíceis e não me deixaram desistir, mesmo quando tudo parecia indicar o contrário. Por isso, é com profundo reconhecimento que deixo aqui os meus agradecimentos.

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe e ao meu pai, que foram os meus pilares sempre em toda a minha vida, foram sempre o meu maior apoio, o meu porto de abrigo, a minha força e os meus maiores exemplos. Também quero agradecer aos meus avós e ao meu tio, que também foram um apoio essencial em todo o processo e estiveram sempre comigo em todos os momentos e sem eles, sei que não teria conseguido. E ao meu avô deixo uma menção especial por todo o amor, por tudo o que fez por mim e que continua a fazer.

Aos meus amigos, em especial à Catarina e à Rute, o meu sincero obrigado por celebrarem comigo cada conquista, por não me deixarem desistir e por estarem sempre presentes. Foram verdadeiros pilares ao longo deste percurso.

Agradeço também ao Luís, a pessoa com mais luz que poderia ter cruzado o meu caminho, obrigada por todo o amor, por acreditares sempre em mim, mesmo quando eu própria duvidava.

À minha afilhada Sara, agradeço o carinho, a confiança e a ternura com que sempre me acompanhou.

Expresso igualmente a minha profunda gratidão aos meus orientadores, a Professora Doutora Cristina Aguiar e o Professor Doutor Ricardo Cavadas, que sempre partilharam comigo o seu conhecimento, se mostraram disponíveis para me apoiar, e me encorajaram com dedicação e interesse constantes.

A todos os professores com quem tive o privilégio de aprender, o meu sincero agradecimento, foram uma verdadeira inspiração e transmitiram-me o amor pelo ato de ensinar.

Por fim quero também agradecer a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo, desde os professores da Escola Superior de Educação de Viseu, aos orientadores cooperantes nas Práticas de Ensino Supervisionadas que disponibilizaram o seu tempo para me ajudar a resolver algumas situações, a todos, muito obrigada.

Para terminar posso afirmar que esta é, sem dúvida, uma das maiores vitórias da minha vida e estou profundamente grata por ter chegado até aqui e por poder partilhar esta conquista com as pessoas que mais gosto.

## **Resumo**

O presente Relatório Final de Estágio tem como objetivo a análise e reflexão crítica das práticas desenvolvidas em contexto educativo, bem como a elaboração de um trabalho de investigação centrado numa problemática emergente da Prática de Ensino Supervisionada.

Neste sentido, este relatório encontra-se dividido em duas partes distintas, a primeira parte foca-se na descrição e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do estágio, sustentadas em autores de referência e nos documentos orientadores em vigor para o Ensino Básico e para a Educação Pré-escolar.

A segunda parte corresponde ao trabalho de investigação, cujo objetivo é compreender de que forma a Expressão Dramática, com recurso a fantoches, pode contribuir para o desenvolvimento das competências de comunicação e expressão em crianças da Educação Pré-escolar.

Neste sentido, foi realizada uma análise bibliográfica suportada por pesquisa em bases científicas, bem como a concretização de um estudo de carácter qualitativo. A investigação teve como participante uma criança de quatro anos, inserida no contexto da Educação Pré-escolar.

A recolha de dados foi realizada num ambiente natural, respeitando os princípios da observação participante, o que conferiu autenticidade e pertinência à análise realizada. Os dados recolhidos foram objeto de uma análise cuidada, permitindo compreender com maior profundidade o impacto das atividades mediadas por fantoches no desenvolvimento das competências sociais da criança em estudo. Os resultados demonstram que a utilização deste recurso pode efetivamente funcionar como um facilitador das competências de comunicação e expressão, promovendo um envolvimento mais ativo, interações sociais mais frequentes e uma maior confiança por parte da criança nas suas capacidades comunicativas.

Através da observação contínua da criança ao longo de diferentes momentos pedagógicos, foi possível identificar uma evolução significativa na sua interação com os pares, na iniciativa comunicativa e na participação em atividades de grupo, revelando o potencial da Expressão Dramática como promotora do desenvolvimento integral na primeira infância.

**Palavras-Chave:** Educação Pré-Escolar, Expressão Dramática, fantoches, competências sociais, competências de comunicação

## **Abstract**

The purpose of this Final Internship Report is to analyze and critically reflect on the practices developed within an educational context, as well as to present a research project focused on an issue that emerged from the Supervised Teaching Practice.

Accordingly, this report is divided into two distinct parts. The first part focuses on the description and analysis of the pedagogical practices carried out throughout the internship, supported by key educational theorists and the current guiding documents for both Basic Education and Early Childhood Education.

The second part corresponds to the research project, which aims to understand how Dramatic Expression, through the use of puppets, can contribute to the development of communication and expression skills in preschool children.

To this end, a literature review supported by research from scientific databases was conducted, along with the implementation of a qualitative study. The research involved a four-year-old child within a preschool education setting.

Data collection took place in a natural environment, following the principles of participant observation, which ensured authenticity and relevance to the analysis. The collected data were carefully examined, allowing for a deeper understanding of the impact of puppet-mediated activities on the social development of the child under study. The results show that the use of this resource can indeed serve as a facilitator for the development of communication and expression skills, fostering more active engagement, more frequent social interactions, and greater confidence in the child's communicative abilities.

Through continuous observation of the child during various pedagogical moments, it was possible to identify significant progress in peer interaction, communicative initiative, and participation in group activities, highlighting the potential of Dramatic Expression as a promoter of holistic development in early childhood.

**Keywords:** Early Childhood Education, Dramatic Expression, puppets, social skills, communication skills

## Índice

Índice de Tabelas .....	IX
Introdução .....	1
PARTE I Reflexão Crítica sobre as Práticas .....	4
Nota introdutória.....	5
CAPÍTULO I – Caracterização de contextos da Prática de Ensino Supervisionada ..	7
1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	7
2. Na Educação Pré-Escolar.....	9
CAPÍTULO II – Apreciação crítica das competências desenvolvidas.....	16
1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	16
2. Na Educação Pré-Escolar.....	27
Síntese global da reflexão .....	44
PARTE II Trabalho de Investigação.....	47
CAPÍTULO I – Definição do problema .....	49
1. Definição do problema e objetivos .....	49
2. Justificação e relevância do estudo .....	50
CAPÍTULO II – Revisão da Literatura.....	52
1. A Expressão Dramática .....	52
2. A Expressão Dramática na Educação Pré-Escolar .....	53
2.1 A Expressão Dramática como método de educação e como técnica de aprendizagem e o seu valor educativo .....	56
2.2 O papel do educador na área da Expressão Dramática .....	57
3. O Jogo Simbólico e o Jogo Dramático .....	59
4. A Criança e os Suportes de Expressão.....	63
4.1 A criança e o Fantoche.....	63
4.2 O Fantoche na Educação.....	65
4.3 O Fantoche como Recurso para o Desenvolvimento da Expressão, Comunicação e Socialização da Criança.....	66
CAPÍTULO III – Metodologia .....	68
1. Tipo de investigação .....	68
2. Participantes.....	71
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	72
4. Técnicas de tratamento e análise dos dados .....	74
CAPÍTULO IV – Análise e discussão de resultados.....	76
Conclusão .....	113
Referências bibliográficas: .....	116
Anexos.....	120

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> - 1.º Momento   Observar a interação social e comunicativa entre a criança em estudo e os seus pares em atividades mediadas por fantoches.....	79
<b>Tabela 2</b> - 1.º Momento   Analisar o interesse e envolvimento da criança em estudo nas atividades com recurso a fantoches .....	81
<b>Tabela 3</b> - 1.º Momento   “Identificar as competências de comunicação e expressão desenvolvidas nas atividades com fantoches” .....	83
<b>Tabela 4</b> - 1.º Momento   “Identificar as competências de comunicação e expressão desenvolvidas nas atividades com fantoches” .....	86
<b>Tabela 5</b> - 2.º Momento   “Analisar o interesse e envolvimento da criança em estudo nas atividades com recurso a fantoches”.....	88
<b>Tabela 6</b> - 2.º Momento   “Identificar as competências de comunicação e expressão desenvolvidas nas atividades com fantoches” .....	90
<b>Tabela 7</b> - 3.º Momento   “Observar a interação social e comunicativa entre a criança em estudo e os seus pares em atividades mediadas por .....	93
<b>Tabela 8</b> - 3.º Momento   “Observar a interação social e comunicativa entre a criança em estudo e os seus pares em atividades mediadas por .....	96
<b>Tabela 9</b> - 4.º Momento   “Analisar o interesse e envolvimento da criança em estudo nas atividades com recurso a fantoches” .....	98
<b>Tabela 10</b> - 4.º Momento   “Identificar as competências de comunicação e expressão desenvolvidas nas atividades com fantoches” .....	100
<b>Tabela 11</b> - 5.º Momento   “Observar a interação social e comunicativa entre a criança em estudo e os seus pares em atividades mediadas por fantoches” .....	103
<b>Tabela 12</b> - 5.º Momento   “Analisar o interesse e envolvimento da criança em estudo nas atividades com recurso a fantoches” .....	105
<b>Tabela 13</b> - 5.º Momento   “Identificar as competências de comunicação e expressão desenvolvidas nas atividades com fantoches” .....	107

## **Índice de abreviaturas/siglas**

**1.º CEB** - 1.º Ciclo do Ensino Básico

**EPE** - Educação Pré-Escolar

**ESEV** - Escola Superior de Educação

**OCEPE** - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PES** - Prática de Ensino Supervisionada

**PSI** - Plano de Saúde Individual

**RFE** - Relatório Final de Estágio

**RTP** - Relatório Técnico-Pedagógico

## **Introdução**

O presente Relatório Final de Estágio (RFE), surge no âmbito da unidade curricular Seminário de Investigação sobre as Práticas, inserida no plano curricular do Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, da escola Superior de Educação de Viseu, com o tema “A utilização do fantoche como meio facilitador da comunicação em crianças da Educação Pré-Escolar. Um estudo de caso”. A escolha do tema emergiu de uma observação em contexto de estágio depois da introdução dos fantoches numa atividade de teatro desenvolvida com um grupo de crianças da Educação Pré-Escolar (EPE). Através dessa experiência foi possível constatar o impacto positivo e significativo que este recurso teve no comportamento e envolvimento das crianças, sobretudo na criança que constitui o foco da presente investigação. Este primeiro contacto com os efeitos da utilização dos fantoches despertou curiosidade e fundamentou a pertinência de aprofundar esta temática, com o objetivo de compreender, de forma mais sistematizada se a utilização de fantoches pode contribuir para o desenvolvimento das competências sociais em crianças em idade pré-escolar.

Neste sentido é importante abordar a importância da Expressão Dramática, em específico nas atividades mediadas por fantoches, no desenvolvimento das competências sociais, como na comunicação da criança na EPE.

Perante o acima referido e de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), no que se refere ao subdomínio do jogo simbólico/dramático, o jogo simbólico é “uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Ministério da Educação, 2016, p.52).

De acordo com as OCEPE,

o jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos (...) (Ministério da Educação, 2016, p.52)

Neste sentido, o presente estudo tem como principal finalidade compreender de que forma a Expressão Dramática, com recurso a fantoches, pode contribuir para o desenvolvimento das competências de comunicação e expressão em crianças da EPE.

Através da implementação de um estudo de caso, realizado em contexto de jardim de infância, pretendo analisar o impacto da utilização dos fantoches como mediadores para o desenvolvimento de competências sociais.

As competências sociais, anteriormente referidas, quando devidamente estimuladas pelo educador e desenvolvidas pela criança no contexto da Educação Pré-Escolar assumem um papel fundamental no seu desenvolvimento e no seu bem-estar, pois ao longo do seu percurso de vida, o ser humano enfrenta diversas fases de transição que exigem a capacidade de responder a exigências sociais progressivamente mais complexas. Neste sentido, a aquisição e consolidação de competências sociais desde a infância revela-se essencial, na medida em que proporciona à criança as ferramentas necessárias para lidar adequadamente com as diferentes situações sociais que encontrará nos contextos em que está inserida, tanto no presente como em etapas futuras da sua vida (Rodrigues, 2012).

No que diz respeito à metodologia de investigação, optou-se pela abordagem do estudo de caso, com o objetivo de recolher informações detalhadas e contextualizadas sobre uma realidade específica. Esta opção metodológica permitiu uma análise aprofundada da situação observada, possibilitando uma reflexão e intervenção mais ajustada, em concordância com os princípios e finalidades estabelecidos pelas OCEPE.

Relativamente à investigação, foi implementado um espaço de fantoches dentro da sala e realizadas as observações em 5 momentos diferentes que ocorreram ao longo de 8 semanas. A criança que compõe a amostra deste estudo foi selecionada com base nos comportamentos observados ao longo do estágio, em concordância com a educadora cooperante.

Perante o acima referido é importante destacar que o presente relatório é alusivo a todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências no decorrer do mestrado, tendo como finalidade a obtenção do grau de mestre.

Posto isto, importa apresentar a forma como este se encontra estruturado, sendo que a primeira parte diz respeito à reflexão crítica sobre as práticas em contexto da EPE e 1.º CEB, tendo como base os documentos de referência, tais como os padrões de desempenho docente (Despacho nº16034/2010), e os documentos orientadores dos níveis de ensino abordados.

A segunda parte do presente relatório é dedicada ao trabalho de investigação, no qual se apresenta numa fase inicial a problemática em estudo e os respetivos objetivos da investigação. Estes objetivos orientam todo o percurso do estudo, onde estão estruturadas as etapas do processo e as metas a alcançar, uma vez que o objetivo

principal do estudo consiste em dar resposta à questão central da investigação, “Compreender de que forma a expressão dramática com recurso aos fantoches, contribuem para o desenvolvimento das competências de comunicação e expressão em crianças da EPE” e aos seus objetivos, entre eles, “Observar a interação social e comunicativa entre a criança em estudo e os seus pares em atividades mediadas por fantoches”, “Analisar o interesse e envolvimento da criança em estudo nas atividades com recurso a fantoches” e “Identificar as competências de comunicação, expressão e socialização desenvolvidas nas atividades com fantoches”, sustentando-se numa análise reflexiva e fundamentada.

Seguidamente é apresentada a revisão da literatura que é fundamental para a compreensão dos resultados obtidos no estudo, uma vez que permite contextualizar a discussão com conhecimento científico existente. Esta revisão incide sobre diversos temas, entre eles a expressão dramática e o jogo simbólico/dramático que contribuem para o aprofundamento da compreensão do tema central da investigação.

Posteriormente é apresentado o estudo, onde se expõem o paradigma adotado, a metodologia de investigação, sendo esta um estudo de caso e as opções metodológicas escolhidas. Neste sentido, esta parte descreve detalhadamente a metodologia utilizada ao longo da investigação, de forma a justificar as escolhas feitas e dar resposta aos objetivos previamente definidos.

Serão assim apresentados os principais elementos da metodologia, nomeadamente: o tipo de investigação, a identificação e caracterização dos participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como os métodos aplicados no tratamento e análise dos dados.

Neste seguimento, são apresentados os dados, analisados e interpretados, confrontando-os com as evidências já existentes.

Posto isto, serão apresentadas as principais conclusões sobre este estudo, as respostas aos objetivos da investigação e ainda são referidas as limitações que foram surgindo.

Por último, é apresentada uma conclusão que permite refletir sobre as aprendizagens adquiridas ao longo deste relatório e de toda a formação.

O RFE termina assim com as referências bibliográficas utilizadas ao longo do trabalho e os anexos que incluem documentos de suporte à apresentação das práticas em estágio e documentos que serviram de base ao estudo.

## **PARTE I Reflexão Crítica sobre as Práticas**

## **Nota introdutória**

A primeira parte do RFE, intitulada de “Apreciação crítica sobre as práticas em contexto”, surge com o intuito de apresentar o trabalho desenvolvido no decorrer das Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) realizadas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e na EPE.

Posto isto, esta tem como objetivo contextualizar o percurso realizado, ou seja, refletir criticamente, dando a conhecer as experiências, aprendizagens realizadas e as principais dificuldades sentidas. Assim, esta reflexão crítica é um conjunto de momentos, reflexões, concretizações e situações selecionadas face à sua relevância.

Perante isto, é importante destacar que a PES representa uma componente fundamental na formação de futuros educadores, pois possibilita a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso em situações concretas de ensino. É um momento privilegiado para testar, avaliar, ajustar as estratégias pedagógicas e assim perceber o que funciona na prática e o que necessita de ser melhorado. Mais do que uma simples aplicação de teorias, a prática envolve um processo contínuo de aprendizagem e adaptação, com um olhar atento ao desenvolvimento das crianças, garantindo sempre o seu bem-estar e o cumprimento dos objetivos pedagógicos.

Subjacente à prática, está a prática reflexiva, que assume um papel crucial na formação contínua do educador, pois a reflexão constante sobre as suas ações permite ao educador compreender o impacto das suas decisões pedagógicas, ajustar a sua prática e procurar formas de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, uma prática reflexiva oferece aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento profissional contínuo, permitindo-lhes analisar e compreender de forma crítica as suas ações e decisões pedagógicas.

Ao refletir sobre a sua prática, os educadores tornam-se mais conscientes dos impactos que as suas escolhas têm no processo de aprendizagem e no bem-estar das crianças, o que os torna mais responsáveis e preparados para enfrentar os desafios da profissão. Esta reflexão não se limita à avaliação dos sucessos ou dificuldades momentâneas, mas envolve uma análise profunda das metodologias adotadas, das relações estabelecidas no ambiente educativo e das necessidades emergentes das crianças. Deste modo, Dewey (1996, p.9) define a ação reflexiva “como aquela que envolve consideração de qualquer crença ou prática de modo ativo, persistente e cuidadoso, à luz das razões que a apoiam e as consequências a que a mesma conduz”, acreditando que a reflexão não consiste numa série de passos ou procedimentos a

serem usados pelos professores”, antes deve ser entendida como “um modo holístico de conhecer e responder aos problemas, uma maneira de estar como professor” (Dewey, 1996).

No que diz respeito às PES I e II realizadas na Educação Pré-Escolar, é importante referir que as mesmas ocorreram no mesmo contexto. Perante isto, o presente relatório encontra-se dividido em duas partes, nomeadamente a caracterização e contextualização do contexto em que decorreu a PES I e II e a análise crítica e reflexão sobre as práticas, sustentadas pelas dimensões delineadas nos padrões de desempenho docente.

Na primeira parte, é apresentada a descrição do contexto das Escolas Básicas e do jardim de infância no qual desenvolvi as PES, onde irei caracterizar o ambiente educativo, nomeadamente o contexto local, institucional, físico, humano e sociológico. Também será realizada uma descrição detalhada sobre o tempo, espaço, as salas, a sua organização e ainda os materiais disponíveis. Por fim, será apresentado o grupo de crianças onde serão apresentadas as idades, a relação entre as crianças, adultos e a rotina diária.

Seguindo esta análise contextual, na segunda parte serão apresentadas as dimensões do desempenho da profissão docente que orientam a prática docente, sendo estas quatro dimensões: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida; conforme estipulado no (Despacho n.º 16034/2010), documento que serve de referência para o desenvolvimento desta reflexão.

Estas dimensões são referenciadas e analisadas ao longo de toda o relatório crítico, permitindo uma avaliação detalhada deste percurso e das aprendizagens adquiridas durante a prática.

A metodologia utilizada ao longo desta reflexão tem como base, as OCEPE, dissertações de mestrado, artigos, livros e autores de referência que fundamentam as ideias referidas ao longo do relatório.

Para terminar, será apresentada uma reflexão, onde são abordadas as aprendizagens adquiridas durante a prática, bem como os pontos que ainda precisam de melhoria, discutindo a importância da formação profissional contínua para a evolução da prática. Adicionalmente, será ressaltada a relevância deste relatório para a construção de conhecimento sobre o 1.º CEB e a EPE, assim como para o desenvolvimento enquanto futura educadora de infância.

## **CAPÍTULO I – Caracterização de contextos da Prática de Ensino Supervisionada**

### **1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A PES no 1.º CEB realizou-se em dois contextos diferentes, na PES I a minha prática foi realizada numa turma do 1.º ano do 1.º CEB na Escola da Ribeira, pertencente ao concelho de Viseu, em que consegui desenvolver vários momentos de intervenção.

A turma era constituída por vinte e três alunos (dezasseis raparigas e sete rapazes), tendo parte da turma frequentado o pré-escolar desta escola. Os alunos pertencentes a esta turma têm idades compreendidas entre os seis e os sete anos. É uma turma muito heterogénea, não só pelos seus países de origem e cultura, uma vez que existiam treze crianças de nacionalidade portuguesa, seis de nacionalidade brasileira, duas de nacionalidade angolana, uma de nacionalidade suíça e uma de nacionalidade bengalesa, mas também nos diferentes ritmos e níveis de aquisição de aprendizagens.

Dentro das problemáticas da turma destacaram-se alguns casos, existindo três alunas que demonstravam maiores fragilidades, e segundo o Plano Curricular de Turma, revelavam muita imaturidade, falta de concentração, dificuldade na memorização, aquisição e mobilização de conhecimentos, e o domínio da linguagem oral e a motricidade fina é praticamente inexistente. Uma destas alunas era acompanhada em Consulta de Desenvolvimento, no Centro Hospital Tondela-Viseu, sendo que esta foi aconselhada pela Terapeuta da Fala a ter terapia também na escola, o que não acontece por falta de recursos. Outro caso é uma aluna que completou os seis anos em dezembro e teria beneficiado muito em permanecer mais um ano no pré-escolar uma vez que não adquiriu as competências essenciais para ingressar no primeiro ano.

Esta turma tinha ainda um outro aluno que tem sido sujeito a alguns estudos cromossómicos por desconfiança de perfil genómico patogénico. Conforme o Plano Curricular de Turma é uma criança que tem episódios convulsivos (epilepsia) e face à sua especificidade beneficiou de adiamento da matrícula do 1.º ano. O aluno tem um Plano de Saúde Individual (PSI) e no seu Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) usufrui de Medidas Universais: Diferenciação Pedagógica; Promoção do comportamento pró social; Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos e Medidas Seletivas: Apoio Psicopedagógico. É importante referir que tanto eu como a minha colega não tínhamos formação para conseguir acompanhar de forma devida os

alunos com limitações, no entanto tentámos sempre acompanhá-los e criar recursos didáticos para que os mesmos fossem acompanhando os conteúdos lecionados.

É importante mencionar que todas as estratégias foram desenvolvidas considerando as características dos alunos, assim como os interesses e motivações, uma vez que na minha prática procurei sempre ter em consideração as características de cada aluno.

Para concluir a caracterização desta turma, é pertinente destacar que a turma em questão tinha um comportamento desafiante, uma vez que eram alunos em fase de transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB.

No que se refere à escola e ao seu contexto físico, a escola onde realizei a PES, é composta por dois andares, no primeiro andar encontram-se salas destinadas ao 1.º CEB bem como à Educação Pré-Escolar, já no segundo piso as salas de aula são todas reservadas aos alunos do 1.º CEB. O andar inferior apresenta ainda um refeitório e um espaço polivalente fechado onde as crianças podem desenvolver diversas atividades especialmente nos dias em que as condições climatéricas não são as melhores. Ainda neste andar existe uma área reservada aos professores onde se encontra o gabinete da presidência, um espaço de convívio, uma casa de banho, gabinetes, reprografia e papelaria. É possível ainda encontrar a cozinha, uma sala destinada às auxiliares de ação educativa, e casas de banho. Contudo, devido às modificações estruturais que estavam a decorrer na escola, existem algumas áreas como a biblioteca e alguns espaços exteriores encontram-se fechados/ sem acesso, uma vez que esses mesmos estavam em obras. Os corredores da escola são amplos e dão acesso aos vários espaços, estes são por vezes utilizados como espaço de recreio no tempo de intervalo. Nestes espaços por norma contêm decoração face às épocas festivas realizadas pelos alunos da escola. De forma a garantir a segurança dos alunos e prestar auxílio sempre que necessário, estes espaços são vigiados por auxiliares de ação educativa.

No que diz respeito, ao estágio realizado no segundo semestre como parte da PES II, este ocorreu na Escola Básica 1,2 João de Barros no concelho de Viseu, numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A turma onde realizei as intervenções é composta por vinte e quatro alunos, sendo quinze do sexo feminino e nove do sexo masculino e as idades dos alunos variam entre os oito e os nove anos. Esta turma é caracterizada por ser muito calma e participativa, demonstrando um elevado nível de envolvimento nas atividades propostas. A turma demonstra um ambiente afetuoso e respeitoso, acolhendo-nos com entusiasmo. Dentro das questões identificadas na turma, destacam-se alguns casos específicos, como o de três alunas que apresentam

fragilidades iniciais, revelando imaturidade, falta de concentração, dificuldades de memorização e aquisição de conhecimentos, bem como desafios na linguagem oral. Estas alunas requerem uma atenção especial da nossa parte, no entanto ainda não são seguidas por nenhum profissional.

Relativamente à escola, é uma escola de grandes dimensões, tem um espaço exterior e dois pisos bastante grandes. É de salientar os diversos espaços de lazer que a escola tem, bem como os restantes espaços, como bar, biblioteca, salas de apoio, de TIC, laboratório, ginásio, sala dos professores, entre outros. E também importante referir que a escola tem também uma horta.

A escola oferece uma ampla área com diversas opções de lazer para os alunos, contribuindo para enriquecer e promover uma aprendizagem mais completa.

Com isto posso afirmar que as PES realizadas permitiram-me ter contacto com diferentes níveis de ensino, contextos escolares, docentes, práticas e metodologias. Para mim foi muito importante observar outros docentes e ver como tudo se processa no dia a dia e poder com isso evoluir. Todas as aprendizagens adquiridas foram muito enriquecedoras, tanto a nível pessoal como profissional.

## **2. Na Educação Pré-Escolar**

A minha prática pedagógica na EPE ocorreu numa escola básica com jardim de infância, localizada no concelho de Viseu. Este estabelecimento atende às necessidades específicas da EPE e do 1.º CEB.

O horário de funcionamento da instituição é das 8h às 19h, com o horário letivo das educadoras das 9h às 12h e das 13h30 às 15h30. Relativamente à equipa institucional, esta é composta por um total de 6 educadoras, 8 auxiliares de ação educativa (AAE).

Posto isto, é importante referir que as organizações educativas, enquanto contextos de aprendizagem, desempenham um conjunto de funções essenciais num determinado tempo e espaço, sendo espaços nos quais se estabelecem múltiplas relações e interações entre os diversos intervenientes. Estas devem ser concebidas e estruturadas de forma a funcionarem como contextos facilitadores e impulsionadores do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Além disso, devem proporcionar, também, oportunidades de formação e desenvolvimento contínuo para os adultos que nelas atuam, com o objetivo de garantir a qualidade pedagógica e o enriquecimento profissional de todos os envolvidos no processo educativo (Ministério da Educação, 2016).

No âmbito da minha prática, como é referido nas OCEPE “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Ministério da Educação, 2016, p. 21). E por isso é de extrema importância descrever o contexto específico em que esta se desenvolveu, assim como os diversos intervenientes que nela participaram, bem como a descrição do grupo de crianças, as suas características, dinâmicas e interações, assim como as relações estabelecidas entre os adultos e as crianças da sala.

A organização do ambiente educativo concretiza-se por meio de três dimensões fundamentais e interligadas: a organização do grupo, a organização do espaço e a organização do tempo. Estas dimensões não são independentes, mas sim complementares, e a sua articulação deve ser cuidadosamente pensada para garantir que o ambiente favorece o desenvolvimento das crianças.

No que concerne à organização do grupo e de acordo com as OCEPE, “o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (Ministério da Educação, p.24).

Neste sentido, o grupo era composto por 25 crianças, sendo 16 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. A caracterização do grupo, no que se refere à distribuição por idade e sexo, pode ser consultada na tabela (cf. anexo 3). Importa referir que não se encontrava nenhuma criança abrangida pelas medidas universais, seletivas ou adicionais previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

O grupo tinha crianças de diferentes idades, o que implica uma grande diversidade nos níveis de desenvolvimento, interesses e experiências. Esta diversidade pode ser vista como uma vantagem, pois favorece a interação positiva entre as crianças, contribuindo para o enriquecimento mútuo através da partilha de aprendizagens e experiências. Desta forma, como é referido nas OCEPE “A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Ministério da Educação, 2016, p.24). Neste sentido, destaca-se o cuidado e a atenção demonstrados pelas crianças mais velhas em relação às mais novas, sendo evidente a preocupação sempre que uma criança mais nova se apresentava desconfortável, desanimada ou com dificuldade em realizar alguma atividade. Considero que este tipo de organização que

permite a interação de diferentes faixas etárias, favorece a troca de experiências e o desenvolvimento das competências sociais.

O grupo de crianças era acompanhado por uma educadora e por duas AO (Assistentes Operacionais). Uma assistente atua durante o horário da educadora, enquanto a outra assistente está presente no horário extra, cobrindo os períodos como o almoço, o intervalo após o lanche e a Atividade de Animação e Apoio à Família (AAAF).

Relativamente à relação entre os adultos e as crianças esta é caracterizada por um ambiente de harmonia e tranquilidade e é possível observar que existe uma relação de confiança e empatia entre as crianças e os adultos, sendo evidente a facilidade com que as crianças se sentem à vontade para partilhar ideias, experiências e até dificuldades pessoais. Este clima de confiança contribui para o desenvolvimento de um forte sentimento de pertença ao grupo, essencial para o bem-estar e o desenvolvimento emocional das crianças. E de acordo com Vale (2012), para que haja um desenvolvimento emocional positivo é imprescindível que a criança estabeleça uma relação positiva com o educador e os seus pares, uma vez que é através desta relação, que se cria a oportunidade de aceder a diversas experiências.

No que diz respeito às interações entre as próprias crianças, a relação entre elas é bem estruturada o grupo demonstra uma grande flexibilidade social e embora exista uma tendência para algumas crianças escolherem frequentemente os mesmos colegas para brincar, elas mostram facilidade em adaptar-se a novos grupos ou integrar novas crianças nas atividades, o que favorece uma dinâmica mais inclusiva e colaborativa.

Contudo, é importante referir que apesar dessa flexibilidade alguns desafios surgem, especialmente no que diz respeito à gestão de conflitos. Em certas situações, é notável a dificuldade de algumas crianças em lidar com tensões e divergências, o que pode resultar em conflitos, particularmente quando há uma disputa pelo mesmo brinquedo ou jogo. No entanto apesar de ser difícil gerir, existem autores como Johnson e Johnson (1995, citados por Broadbear & Broadbear, 2000) que encaram o conflito como algo positivo, podendo este ser uma oportunidade para as crianças de desenvolver um conjunto de competências cognitivas e sociais, que promovem também a resiliência, a identidade social, bem como a melhoria das relações e interações. A educadora e as AAE desempenham um papel importante neste processo, ao promoverem diálogos e estratégias para que as crianças compreendam e resolvam as diferenças de forma construtiva. É, portanto, um momento de aprendizagem sobre como lidar com as frustrações e como negociar de maneira respeitosa.

Conforme mencionado anteriormente, o educador desempenha um papel fundamental na dinâmica do grupo, sendo a sua forma de interação com as crianças essencial para o sucesso do processo educativo.

Conforme referido nas OCEPE,

“a forma como o/a educador/a está atento/a e se relaciona com as crianças, apoia as interações e relações no grupo, contribuem para o desenvolvimento da autoestima e de um sentimento de pertença que permite às crianças tomar consciência de si mesmas na relação com outro” (Ministério da Educação, 2016, p.25).

Neste sentido a qualidade desta relação é determinante para que as crianças se sintam seguras, respeitadas e motivadas, criando as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Uma relação positiva e harmoniosa entre o educador e grupo facilita a integração das crianças no ambiente educativo e estabelece um clima de confiança, essencial para que cada criança se sinta valorizada e à vontade para explorar, aprender e interagir com os outros.

Relativamente à organização do espaço e dos materiais, este é um dos aspetos fundamentais na construção de um ambiente educativo eficaz, tendo uma influência direta nas interações que se estabelecem dentro do contexto educativo, bem como no trabalho desenvolvido pelo educador. De acordo com o Ministério da Educação (2016), “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p.26).

No decorrer da minha prática, o trabalho foi essencialmente desenvolvido na sala de atividades do grupo, um espaço dinâmico onde as crianças realizaram diversas atividades. Contudo, também foi possível explorar outros espaços da instituição, nomeadamente o espaço exterior, a sala polivalente, a sala de apoio e a biblioteca. Sendo que o contexto educativo conta ainda com uma sala de reuniões e uma casa de banho destinada a cada uma das salas da EPE, que contribui para a organização e funcionalidade do espaço, garantindo o conforto e a higiene das crianças ao longo do dia.

O refeitório da escola é utilizado de acordo com o horário estabelecido para cada nível de ensino. Este é composto por sete conjuntos de quatro mesas, e todas as salas

da EPE almoçam no mesmo horário, entre as 12h e as 12h30, garantindo que o espaço fique disponível posteriormente para os alunos do 1.º CEB.

No que diz respeito à sala de atividades, esta apresenta uma área considerável, no entanto, na minha perspetiva, o espaço não é totalmente adequado, nem suficientemente amplo para acomodar as 25 crianças do grupo de forma confortável. A disposição da sala é organizada em diferentes áreas de interesse e aprendizagem, denominadas de "cantinhos", que visam proporcionar ambientes diversos e estimulantes para as crianças. Entre eles, destaca-se o cantinho da casinha, que é subdividido no cantinho da cozinha e no cantinho do quarto, o cantinho da oficina, cantinho da biblioteca, o cantinho da construção, o cantinho do computador e a manta de atividades. Além destes espaços, a sala dispõe ainda de uma variedade de jogos didáticos, puzzles, materiais de desenho e pintura, brinquedos, entre outros materiais que são utilizados de acordo com os interesses e as necessidades das crianças.

Embora o ambiente seja diversificado e bem equipado, o número de crianças em relação ao espaço disponível acaba por criar algumas limitações em termos de circulação e da possibilidade de organização de atividades em grupo.

A sala de atividades, estava organizada com três conjuntos de mesas e diversas cadeiras, sendo que as crianças se encontravam dispostas com diferentes faixas etárias em cada mesa. Esta disposição facilitava a realização das atividades, uma vez que os mais velhos ajudavam os mais novos. O ambiente da sala era bem iluminado, devido ao grande número de janelas que permitiam a entrada de luz natural, criando um espaço agradável e acolhedor.

Relativamente às paredes da sala, estas estavam preenchidas com trabalhos realizados pelas próprias crianças, o que favorecia o reconhecimento e a valorização das suas produções e proporcionava um meio significativo de comunicação entre as crianças, os educadores e as famílias. Esta exposição permitia que as crianças e os pais se sentissem parte do processo educativo, estimulando a apreciação e o envolvimento nas atividades realizadas. No seguimento desta ideia e em concordância com as OCEPE,

“o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos. Por isso, a sua apresentação deve ser partilhada com as crianças e corresponder a preocupações estéticas”. (Ministério da Educação, 2016, p.26)

Nas paredes da sala também estavam presentes diferentes recursos visuais, como mapas e quadros de registo, que auxiliaram a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa. Estes elementos facilitam o trabalho do educador e permitem que as crianças participem ativamente na organização e no acompanhamento das rotinas diárias.

No contexto descrito, destaco alguns instrumentos de trabalho e de regulação que têm um papel central na estruturação do dia a dia das crianças e na organização do ambiente educativo. Este instrumento tem como objetivo regular as rotinas das crianças, oferecendo-lhes uma forma visual de compreenderem o decorrer do dia, ajudando-as a organizarem-se em relação às atividades e responsabilidades. Entre os recursos utilizados, destaco o mapa do tempo, calendário mensal, o quadro de presenças, o mapa de aniversários, o baloiço do chefe do dia, e a representação dos alunos presentes e em falta no jardim, localizada na porta da sala. Estes instrumentos estão dispostos de forma acessível e visível para as crianças e estão localizados a uma altura que permita a interação direta com eles, uma vez que são as crianças que marcam as suas presenças, entre outras tarefas.

Relativamente à rotina diária que pode ser observada na tabela (cf. Anexo 4), as rotinas desempenham um papel crucial para que as crianças consigam perceber e conhecer o seu dia a dia e para se sentirem confortáveis na escola. De acordo com Godinho (2016) “As rotinas são operacionalizadas na EPE sob a forma de tarefas diárias e sistemáticas desenvolvidas pelas crianças e que contribuem para a sua estruturação e organização mental” (p. 8).

Neste sentido, a rotina da sala onde foi realizada a minha prática, tinha início com a receção das crianças entre as 8h e as 9h, momento em que as crianças chegam à instituição, no entanto a partir das 9h, as crianças ficam sob a responsabilidade da educadora, que assume a condução das atividades ao longo do dia.

Durante a primeira parte da manhã até às 9h:30, as crianças tinham a oportunidade de brincar até que o grupo estivesse completo, ou seja, até à chegada de todas as crianças, no entanto, este momento de “brincar” não é livre, uma vez que as crianças têm apenas a possibilidade de escolher jogos ou puzzles.

Às 10h é introduzida a temática a ser trabalhada durante a semana, iniciando-se com uma discussão preliminar para perceber os conhecimentos prévios e as experiências das crianças em relação ao tema.

No período da manhã e da tarde são desenvolvidas várias atividades, sendo que o foco da aprendizagem é sempre direcionado para o desenvolvimento de competências

nas diversas áreas do saber, com base na temática escolhida para o período em questão. Contudo, como a EPE é caracterizada pela flexibilidade e pela adaptação constante às necessidades e motivações das crianças, as atividades podem ser ajustadas ao longo do dia, caso seja necessário.

No final da tarde, a rotina da sala culminava com o momento de brincar livre, em que as crianças podem escolher com o que brincar e com quem brincar da forma que preferirem. Uma vez que de acordo com Sousa (2003), o brincar "proporciona prazer e satisfação à criança de tal forma que, quanto mais a criança brinca, mais envolvida vai estar na vivência lúdica" (p. 152).

## **CAPÍTULO II – Apreciação crítica das competências desenvolvidas**

### **1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A responsabilidade atribuída aos professores pode ser observada por meio do perfil profissional esperado para os docentes, o qual se divide em quatro importantes dimensões: profissional, social e ética, desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, participação na escola e interação com a comunidade educativa, desenvolvimento e formação profissional contínua. Assim, a análise das práticas implementadas baseia-se no Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro, que especifica essas dimensões mencionadas anteriormente.

De acordo com Tardif (2002, p. 257) “o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas ‘co-pertencem’ a uma situação de trabalho na qual ‘coevoluem’ e se transformam”. Assim, não é possível analisar os conhecimentos profissionais do professor sem vinculá-los à prática de ensino e às situações de trabalho em que esses conhecimentos são aplicados.

Sob essa perspectiva, o autor aborda os conhecimentos dos professores com base no que se chama de epistemologia da prática profissional. Ele define essa epistemologia como " o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais no seu espaço de trabalho para desempenhar todas as suas tarefas" (Tardif, 2002, p. 255).

É fundamental destacar que a qualidade do ensino é um dos fatores mais determinantes para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Desta forma, é crucial reconhecer a importância dos principais responsáveis por esse processo: os docentes. Eles desempenham um papel central na transmissão de conhecimentos, mas também na criação de um ambiente de aprendizagem que favoreça o crescimento intelectual, social e emocional dos alunos. A formação contínua dos professores, as suas práticas pedagógicas e seu envolvimento com o contexto escolar são elementos essenciais que influenciam diretamente a eficácia do processo educativo.

Durante o estágio foi possível ter a oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos teóricos que adquiri ao longo da minha formação como futura professora. Esta experiência foi fundamental para aprofundar a minha compreensão sobre as dinâmicas presentes numa sala de aula do 1.º CEB. Ao desempenhar um papel ativo como professora, pude não só lidar com um grupo diversificado de alunos, cada um com suas especificidades, necessidades e motivações únicas, mas também planear as minhas ações de acordo com as características de cada um. Além disso, a reflexão contínua sobre as minhas práticas pedagógicas e a procura constante por aperfeiçoar

as minhas estratégias foram pilares essenciais para o meu crescimento profissional e pessoal durante a prática. Assim, a experiência prática aliada à reflexão crítica contribuiu significativamente para a minha formação como futura professora, preparando-me para enfrentar os desafios e as exigências da profissão docente com confiança e competência.

Portanto, é de extrema importância reconhecer o papel dos docentes como os principais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem.

Posto isto, nas seções que se seguem, irei refletir sobre a minha prática docente, tomando como referência as quatro dimensões descritas e aprofundadas no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, que aborda os padrões de desempenho docente. Nesse contexto, serão analisados os indicadores dessas dimensões, destacando aqueles que fizeram parte da minha prática profissional. De acordo com o Ministério da Educação (2010), estas dimensões são fundamentais para orientar as práticas docentes ao longo da carreira, pois consagram conceitos essenciais sobre o que significa integrar a profissão e identificam os conhecimentos, capacidades e atitudes que conferem especificidade à prática docente no contexto da sociedade atual.

A primeira dimensão está relacionada com a vertente profissional, social e ética e envolve a construção e aplicação do conhecimento profissional com o objetivo de cumprir a missão e a responsabilidade que assumimos como docentes e futuros docentes. Esta dimensão aborda os deveres éticos e a responsabilidade social inerentes à prática docente (Ministério da Educação, 2010).

Ao longo da minha prática pedagógica, procurei de forma constante atualizar e aprimorar os meus conhecimentos, ciente de que o meu percurso de aprendizagem é contínuo e que a excelência no ensino requer um compromisso constante com o desenvolvimento profissional. Durante este percurso, fui construindo a minha identidade como professora/educadora, demonstrando um interesse genuíno em aperfeiçoar as minhas capacidades, principalmente por meio da prática reflexiva.

As autorreflexões realizadas antes, durante e após as minhas intervenções, juntamente com as reflexões partilhadas com a minha colega de estágio, orientadores cooperantes e os supervisores, foram fundamentais para o aprimoramento do meu desempenho. Esses diálogos críticos permitiram-me identificar e corrigir aspetos menos eficazes, além de descobrir quais as estratégias pedagógicas que melhor se adequavam às diferentes turmas e, conseqüentemente, as diversas características dos alunos. Através desse processo de reflexão e feedback, pude aprimorar a minha prática

docente, incorporando as sugestões recebidas com o objetivo de evoluir semanalmente e contribuir para o progresso e aprendizagem dos alunos.

Destaco ainda a relevância das reflexões semanais (cf. Anexo 1), que desempenharam um papel fundamental no meu percurso de aprendizagem. Esses momentos de introspecção foram projetados para explorar questões predefinidas que me levaram a refletir sobre a responsabilidade que assumo como futura professora em relação aos meus alunos. Ao ponderar sobre cada um desses pontos, o meu foco primordial era sempre o aluno, e procurei constantemente formas de melhorar a minha prática pedagógica a fim de proporcionar experiências de aprendizagem enriquecedoras. Para isso procurei ampliar a minha formação e conhecimento, explorando diversos recursos, metodologias de ensino inovadoras e pesquisas relevantes, considerando sempre as características específicas da turma e o contexto em que ela estava inserida.

Para qualquer profissional, é fundamental a prática da ação reflexiva em dois sentidos: reflexão na ação e reflexão sobre a ação. No entanto, para que isso seja viável, é necessário compreender o que é a ação reflexiva e em que consiste a reflexão. John Dewey definiu a ação reflexiva como uma,

ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. É uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. É um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores (Zeichner, 1993, p.18)

Como já mencionado, a reflexão é fundamental para a evolução e aprendizagem, em particular na área da docência.

A prática reflexiva permite aos professores construir e aperfeiçoar o seu conhecimento profissional, promovendo um desenvolvimento contínuo. Refletir sobre a prática educativa ajuda os professores a compreenderem melhor as suas ações, identificar pontos fortes e fracos nas suas metodologias e procurar maneiras de melhorar a eficácia do seu ensino. Além disso, a reflexão proporciona uma visão crítica sobre as teorias educacionais, possibilitando que os docentes adaptem e inovem as

suas práticas de acordo com as necessidades dos seus alunos e o contexto em que atuam. Segundo Perrenoud:

Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu nos seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente os seus objetivos, os seus procedimentos, as suas evidências e os seus saberes. (Perrenoud, 2002, p.44)

Desta forma, ao longo da minha prática pedagógica, procurei promover o desenvolvimento de cada aluno, colocando-o com o papel ativo no processo de ensino aprendizagem. Para isso, antes de introduzir novos conteúdos, questionava os alunos com o intuito de perceber os seus conhecimentos prévios. A partir dos saberes apresentados pela turma, introduzia então o conteúdo pretendido, interligando-o às experiências e conhecimentos já existentes dos alunos.

Ressalto também a importância de implementar uma componente motivacional no início de todas as aulas e para isso utilizei diversas estratégias, como a criação de personagens, histórias, teatros, vídeos, jogos, entre outras atividades. Esta abordagem mostrou-se especialmente relevante quando desenvolvi a minha prática com a turma do 1.º ano de escolaridade, pois para os mais novos, essa componente é crucial para manter o interesse e a motivação.

Motivar os alunos é uma tarefa constante que afeta na aprendizagem dos mesmos, afetando também o próprio ensino. Neste sentido, o ambiente escolar “é um espaço rico em interações sociais” e, por isso a motivação dos alunos é importante no contexto de sala de aula por ser “um grande meio pelo qual se realiza o processo de ensino-aprendizagem.” (Almeida, 2012). Contudo, esta abordagem apresentou desafios iniciais, no começo, foi difícil identificar as estratégias que melhor motivariam os alunos e o que é que eu poderia fazer para que tal acontecesse. Entretanto, através da experiência, da observação das reações dos alunos e da prática de tentativa e erro, consegui superar essas dificuldades e ajustei as minhas abordagens com base no *feedback* dos alunos, o que me permitiu criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz.

Ao enfrentar e superar estes desafios, compreendi a importância de ser flexível e adaptável nas minhas práticas pedagógicas, esta experiência também evidenciou que a motivação e o envolvimento dos alunos são fundamentais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e com o tempo, fui capaz de estabelecer um ambiente de sala

de aula mais acolhedor e positivo, onde os alunos se sentiam valorizados e motivados a participar ativamente, promovendo assim um desenvolvimento significativo.

Posto isto é também relevante destacar a importância do trabalho colaborativo, pois durante a minha PES, trabalhei em colaboração com as professoras cooperantes, supervisores, com a minha colega de estágio e essa colaboração foi extremamente benéfica para a minha aprendizagem e evolução profissional.

Neste contexto, os alunos também tiveram a oportunidade de vivenciar o trabalho colaborativo e considero essencial que os mesmos saibam trabalhar em grupo, pois essa capacidade é fundamental para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas. Notei que ambas as turmas com as quais trabalhei necessitavam dessa prática, visto que raramente realizavam atividades em grupo.

Pois como refere Gomes (2013) o trabalho em grupo possibilita a discussão e a partilha de diferentes pontos de vista e possibilita ainda a aprendizagem de diferentes estratégias para a resolução de objetivos comuns. Para além disso trabalhar em grupo permite também que os alunos consigam resolver problemas que podem estar além das suas capacidades e que sozinhos não os conseguiriam resolver.

Com isto, posso dizer que a implementação de atividades em grupo promoveu o desenvolvimento de capacidades interpessoais entre os alunos e também incentivou a troca de conhecimentos, pois ao envolver os alunos em tarefas de grupo pude observar uma melhoria significativa na dinâmica de sala de aula, onde os alunos passaram a participar de forma mais ativa e cooperativa.

Portanto, enfatizo que o trabalho colaborativo, tanto entre os professores quanto entre os alunos, é um elemento essencial para o sucesso do processo de ensino aprendizagem e através desta prática, consegui promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e dinâmico.

A dimensão em análise diz respeito à forma como se implementa e estrutura o núcleo central da profissão docente, abrangendo três aspetos fundamentais: planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens, assentes num conhecimento científico e pedagógico-didático (Ministério da Educação, 2010). (Ministério da Educação, 2010).

Segundo Clark e Lampert (1986, citados por Arends, 2008), a planificação do professor é "a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acréscimos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase" (p. 44). Nesse contexto, os autores especificam que,

nas salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde um único professor é responsável por todas as disciplinas, as decisões de planificação sobre o que deve ser ensinado, o tempo que se deve dedicar a cada tópico e o treino que se deve proporcionar revestem-se de um significado e de uma complexidade suplementares. Outras funções da planificação do professor incluem a decisão do tempo de instrução atribuída a alunos individualmente ou em grupos, a constituição dos grupos, a organização de horários diários, semestrais e trimestrais, a compreensão de interrupções alheias à sala de aula e a comunicação com professores substitutos. (p.44)

A planificação permite colocar em prática os programas escolares, desenvolvendo-os e adaptando-os aos diferentes contextos de ensino (Januário, 1991). Através da planificação, é possível prever o que vai acontecer, colocando em prática os programas estabelecidos. Além disso, é por meio desse processo que o professor define detalhadamente tudo o que será ensinado e aprendido, incluindo o como, o quando, o porquê e para quem.

Quando o professor planifica, ele desconstrói o currículo e adapta-o à realidade do meio e da comunidade envolvente, durante a fase da planificação, a maioria das decisões cruciais são tomadas e são estabelecidos os objetivos, as atividades a serem realizadas, os tempos necessários para cada atividade, os métodos de avaliação para verificar se os objetivos foram atingidos, os materiais que serão utilizados, os modos de trabalho dos alunos, e a abordagem das áreas de estudo, seja de forma individual ou interdisciplinar.

Além disso, a planificação envolve a antecipação de possíveis imprevistos, permitindo ao professor preparar-se para lidar com situações inesperadas e este planeamento detalhado é essencial para garantir que o processo de ensino aprendizagem seja eficaz e alinhado às necessidades dos alunos, proporcionando uma educação de qualidade que responda às especificidades do contexto em que está inserida.

No âmbito das planificações destaco a relevância da sua concretização, uma vez que proporcionaram uma orientação clara para a execução de planificações diárias (cf. Anexo 2). As planificações eram elaboradas com base nas diretrizes fornecidas pelas orientadoras cooperantes e é crucial mencionar que ambas, envolvidas nas duas

Práticas de Ensino Supervisionadas (PES), demonstraram abertura para a realização das atividades e tarefas propostas, ao fornecerem as temáticas e conteúdos a serem abordados, e deixavam ao nosso critério a organização das aulas. Este aspecto foi extremamente enriquecedor e fundamental para o meu desenvolvimento profissional, pois possibilitou um crescimento enorme uma vez que tinha liberdade para fazer as tarefas que gostava. Após a implementação das atividades planejadas, dialogava com as docentes para avaliar a eficácia das mesmas e identificar áreas de melhoria.

Um dos desafios enfrentados durante as PES I e II foi a gestão do tempo e a adequada organização das atividades dentro do tempo disponível para cada aula. Inicialmente, enfrentei dificuldades em gerir o tempo e a planificação das atividades, resultando muitas das vezes numa sobrecarga de tarefas para o período estabelecido. No entanto, com a prática e a experiência adquirida, fui capaz de aprimorar as minhas capacidades de gestão de tempo e planeamento, conseguindo, progressivamente, adequar as atividades ao tempo disponível.

Desta forma, por meio das planificações ou dos planos de aula, consigo estruturar as minhas aulas considerando as diferentes áreas disciplinares, os objetivos específicos associados a cada uma, as atividades e recursos a serem utilizados, o tempo para cada atividade e os métodos de avaliação dos objetivos. As planificações eram cuidadosamente elaboradas levando em consideração a diversidade dos alunos e os objetivos educativos pretendidos, tendo como base os documentos reguladores para o 1.º CEB, tais como as aprendizagens essenciais e o perfil do aluno ao término da escolaridade obrigatória, além disso, sempre considerei os recursos e materiais disponíveis na sala de aula, gerenciando as minhas intervenções de acordo com esses parâmetros.

No que diz respeito à operacionalização, “esta implica, por um lado, eficácia e rigor na condução e organização das atividades de ensino; por outro lado, a gestão eficaz dos processos de comunicação e das interações em sala de aula” (Ministério da Educação, 2010). Posto isto, as planificações estão estritamente relacionadas com a operacionalização, pois permitem orientar e organizar todas as atividades previstas para cada uma das áreas disciplinares, constituindo um importante suporte para a condução de uma aula.

Neste sentido, procurava sempre organizar e refletir sobre as estratégias a serem utilizadas, considerando a diversidade de alunos sob a minha responsabilidade. Assim, em ambas as turmas, adotava uma diferenciação pedagógica que atendesse às

características de cada aluno, o que exigia uma constante adaptação da minha metodologia de trabalho conforme as necessidades específicas de cada grupo.

Sempre me preocupei em possibilitar que os alunos aprendessem ao seu próprio ritmo, conforme as suas preferências e da maneira mais eficaz para cada um. Quando percebia que os alunos não estavam conseguindo compreender o conteúdo desejado, não me sentia realizada e empenhava-me para garantir que alcançassem os objetivos estabelecidos.

Além disso, refletia sobre as minhas abordagens pedagógicas para identificar áreas de melhoria e assegurar que cada aluno recebesse o apoio necessário. Utilizava diversos recursos e técnicas de ensino para atender às diferentes formas de aprendizagem, promovendo um ambiente inclusivo e favorável ao desenvolvimento de todos.

No que concerne à comunicação e interação em sala de aula, priorizei sempre o uso de uma linguagem apropriada à faixa etária dos alunos sob a minha supervisão. No 1.º ano do 1.º CEB, utilizava uma linguagem mais simples, porém, com a diligência de utilizar as terminologias científicas adequadas à área disciplinar em questão e mantinha um rigor particular nesse aspecto, com o objetivo de incentivar os alunos a adotarem os conceitos científicos corretos.

Por outro lado, com a turma do 3.º ano do 1.º CEB, optava por uma linguagem mais complexa, incorporando frequentemente termos mais avançados, muitos dos quais desconhecidos para os alunos. Esta escolha era motivada pela grande curiosidade demonstrada pela turma em explorar novas terminologias, manifestando sempre interesse em pesquisar e compreender o significado das palavras desconhecidas.

Outro aspecto ao qual dei muita importância e que acontecia em muitas aulas, foi a promoção de discussões coletivas e debates entre os alunos, incentivando processos de comunicação e interação dentro da turma. Pois diversos estudos realizados nesta área revelaram que conhecimentos e competências complexos são adquiridos por meio da interação social. Esta oferece a oportunidade de utilizar os outros como recursos, partilhar as nossas ideias e participar na construção conjunta do conhecimento (Smith & Stein, 2011).

Para Rodrigues et al. (2018) o envolvimento dos alunos numa discussão coletiva pode ser um momento rico em aprendizagem ou uma atividade pouco significativa, dependendo da forma como o professor prepara e conduz a discussão.

Em relação à regulação, esta “implica a análise das atividades de ensino realizadas e a sua reorientação no sentido de melhorar o ensino e os seus resultados”

(Ministério da Educação, 2010, s/p). Neste sentido, a capacidade de improvisação, como mencionei anteriormente, é uma competência essencial que todo o docente deve desenvolver. Inicialmente tinha muitos receios quanto a esta capacidade, mas para minha surpresa, pude constatar que com o tempo foi ficando cada vez mais fácil. Portanto, é crucial que um docente possua capacidades de adaptação e resiliência, sempre com o sucesso dos alunos como foco principal.

É também relevante salientar que a implementação da interdisciplinaridade também foi algo a que dei particular atenção na minha prática e consegui sempre que possível interligar as diversas áreas disciplinares, pois acredito que isso facilita o processo de aprendizagem, permitindo que os alunos atribuam significado e relevância ao que estão a aprender.

Neste sentido “a interdisciplinaridade aparece como intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas ( tendo) como resultado um enriquecimento recíproco” (citado por Pombo, 1993, p.10).

Além disso, é fundamental destacar que para planejar e executar uma aula de forma eficaz, são necessários dois tipos de conhecimento: o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico. Portanto, é crucial que todo docente esteja bem preparado, a fim de proporcionar aprendizagens significativas e coerentes aos alunos.

Neste contexto, a operacionalização decorre da fase da planificação, onde esta é posta em prática e são avaliadas as estratégias e os métodos utilizados, verificando se foram eficazes e nem sempre a execução ocorre conforme o planeado, havendo momentos em que é necessário ajustar as atividades, modificar as estratégias ou até mesmo planejar uma nova abordagem no momento, mas mais eficaz para alcançar os objetivos de ensino pretendidos.

Outra dimensão estabelecida nos critérios de desempenho do docente é a dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa. Esta dimensão abrange as diversas vertentes de atuação do docente relacionadas com a missão da escola, a sua organização, bem como a interação da escola com a comunidade.

Segundo as diretrizes, o professor, como profissional, desempenha um papel integrante na estrutura escolar, sendo responsável pela orientação educativa e curricular, além de contribuir para a visibilidade do serviço público que a escola presta à sociedade e tudo isto envolve também o trabalho colaborativo com os colegas e a interação com a comunidade e a sociedade em geral (Ministério da Educação, 2010).

O trabalho colaborativo demonstra-se altamente benéfico para o professor, proporcionando a oportunidade de discutir e partilhar ideias, mas também de enriquecer a sua formação e intervenção educativa de maneira abrangente.

Neste sentido, é imperativo que o professor assuma um papel ativo e participativo tanto na comunidade escolar quanto na comunidade em geral. Isso implica participação em projetos, contribuição para a elaboração de documentos orientadores e apresentação de propostas de melhorias contínuas.

Boavida e Ponte (2002) sustentam a ideia de que a colaboração é uma estratégia fundamental para se conseguir ultrapassar os problemas que vão emergindo nas nossas escolas, que dificilmente se conseguirão resolver se forem enfrentados individualmente.

No entanto, devo mencionar que esta foi a dimensão com a qual não me aproximei tanto quanto gostaria, apesar de reconhecer sua importância para o sucesso dos alunos. No entanto não tive a oportunidade de explorá-la, pois não estabeleci contacto com os familiares dos alunos nem com a comunidade. Esta situação decorreu da falta de iniciativas ou estímulos por parte dos contextos escolares e sociais, que não promoviam o envolvimento e a participação efetiva das famílias e da sociedade.

Por fim, de acordo com o Ministério da Educação (2010): “a dimensão relativa ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida resulta do reconhecimento de que o trabalho na profissão docente é legitimado pelo conhecimento específico e pela autonomia dos que exercem a profissão, o que requer a permanente reconstrução do conhecimento profissional respetivo.”

No contexto profissional, o conhecimento especializado representa um conjunto integrado de elementos essenciais para a execução eficaz das atividades, englobando conhecimentos e competências no domínio do currículo, da didática, dos conteúdos, dos processos de ensino e da sua adaptação às diversas realidades e necessidades dos alunos.

A minha formação como futura docente tem sido pautada pela aquisição de diversas competências fundamentais, predominantemente adquiridas por meio da experiência prática, bem como através das variadas unidades curriculares. Esta formação tem sido crucial na minha preparação para enfrentar os múltiplos desafios que certamente surgirão no meu percurso profissional.

Atualmente, sinto-me plenamente capacitada para exercer a profissão que escolhi, em parte devido à diversidade de experiências e aos desafios enfrentados ao longo das duas Práticas de Ensino Supervisionadas (PES). Destaco, inicialmente, a

oportunidade de ter desenvolvido a minha prática pedagógica numa turma de 1.º ano do 1.º CEB, abarcando as primeiras etapas de aprendizagem das crianças.

Diante deste cenário, é imperativo que um docente esteja atento aos alunos, refletindo constantemente sobre a sua prática, com o intuito contínuo de aprimorar a qualidade da resposta educativa oferecida. Nesse sentido, a observação e o registo desempenham um papel crucial na recolha de informações, na avaliação, no questionamento e na reflexão sobre as práticas educativas, sendo essenciais para compreender cada criança e acompanhar a sua evolução no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Conforme é amplamente reconhecido, a profissão docente é caracterizada por ser um campo em que a aprendizagem é contínua e, portanto, demanda uma procura constante por aprimoramento e desenvolvimento, esta necessidade decorre da importância da constante reconstrução do conhecimento, uma vez que este está em constante evolução.

O ensino é uma atividade cada vez mais rigorosa, desafiadora e dinâmica (Leite, 2005;). O desenvolvimento dos conhecimentos e das competências essenciais ao sucesso futuro dos alunos requer, por isso, estratégias de ensino progressivamente mais sofisticadas (Darling-Hammond et al., 2017). Como tal, os professores devem ter conhecimentos de elevado nível, bem como atualizar e desenvolver novas práticas de ensino (Schleicher, 2018).

É crucial que o professor acompanhe essa evolução, uma vez que, ao longo do tempo, a diversidade dos alunos, dos contextos educacionais e das práticas de ensino se modificam. Neste sentido a formação contínua é um mecanismo fundamental para aumentar a qualidade dos professores, bem como para melhorar a aprendizagem dos alunos e os sistemas de ensino (Opfer & Pedder, 2011).

Posto isto, devo salientar que durante as minhas experiências práticas como docente, dediquei especial atenção à preparação das aulas, e nesse sentido, antes de cada aula, empenhei-me em realizar investigações e investir na minha formação, procurando adquirir um conhecimento aprofundado e atualizado nas diversas áreas disciplinares, tanto do ponto de vista científico quanto pedagógico e didático.

É também imperativo salientar que no futuro procurarei investir de forma significativa na ampliação da minha formação, visando aprimorar substancialmente a minha prática profissional e essa decisão reflete a minha determinação em procurar constantemente o aperfeiçoamento e a excelência na docência.

Atualmente, identifico diversos desafios que ainda enfrento e que pretendo abordar de forma proativa no futuro. Um desses desafios consiste na implementação da interdisciplinaridade, uma vez que reconheço algumas dificuldades em interligar de forma coesa as diferentes áreas disciplinares e para além disso, destaco a necessidade de adquirir formação e competências específicas para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NSE), visando assim conseguir ajudá-los de forma eficaz.

Outro desafio significativo é a minha relutância em sair da minha zona de conforto e me expor a novas experiências, e esta é uma questão que quero superar. Tenho o objetivo também de ampliar a minha formação na área disciplinar de Educação Física, uma vez que reconheço o valor intrínseco desta área para o desenvolvimento integral dos alunos e na minha perspetiva, a formação nesse domínio ainda carece de maior ênfase e considero que a carga horária dedicada a essa formação nos cursos de formação docente é insuficiente para abranger de forma abrangente e aprofundada os benefícios dessa área para a educação dos alunos.

## **2. Na Educação Pré-Escolar**

A profissão docente em tempos foi desvalorizada considerando-se que todos os que possuíam alguns saberes estavam aptos para ensinar outros que não os possuíam. Neste sentido, os educadores e professores enfrentaram um difícil processo para se conseguirem afirmar enquanto profissionais e legitimar a sua função na sociedade.

Assim, a especificidade da profissão docente concretiza-se na função de ensinar, sendo esta percecionada como “ação intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro).

Perante a constante evolução da sociedade e tendo em consideração a singularidade de cada criança, torna-se imperativo assegurar a todas um ensino inclusivo e de qualidade. Tudo isto é possível através de uma educação que valorize as diferenças, respeite os ritmos individuais e promova a equidade e assim as crianças conseguirão envolver-se ativamente no processo educativo, construir aprendizagens significativas e alcançar, de forma sustentada, o sucesso escolar e pessoal.

Deste modo, considera-se essencial delinear um perfil bem definido para o profissional docente, de forma a que este possa desempenhar eficazmente a sua missão, de modo a responder de forma competente e adaptada às constantes transformações da sociedade. Este perfil assenta em quatro dimensões específicas e fundamentais que serão analisadas e refletidas de forma aprofundada seguidamente,

especificamente a vertente profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Neste sentido, tendo como ponto de referência os Padrões de Desempenho Docente, importa destacar os domínios específicos de cada uma das dimensões, os quais servirão de base à análise crítico-reflexiva (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro), sendo eles:

- A dimensão “Profissional, Social e Ética”, em que são apresentados três domínios: “compromisso com a com a construção e o uso do conhecimento profissional”, “compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos” e, ainda, “compromisso com o grupo de pares e com a escola” (p.6);
- Na dimensão do “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem” são destacados quatro domínios: “preparação e organização das atividades letivas”, “realização das atividades letivas”, “relação pedagógica com os alunos” e, ainda, “processo de avaliação das aprendizagens dos alunos” (p. 7);
- Na dimensão da “Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa” destaca três domínios, dos quais: “contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades”, “participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão” e “dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação” (p. 8)
- Por fim, a dimensão do “Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida” reporta-se apenas a um domínio, sendo este a “formação contínua e desenvolvimento profissional” (p. 9).

Num primeiro momento, destaco a relevância dos processos de avaliação e reflexão contínua em todas as práticas, pois é através deles que desenvolvemos competências e capacidades enquanto futuras educadoras, ao mesmo tempo que adquirimos maior consciência dos nossos pontos fortes e das áreas que carecem de melhoria.

Neste sentido, de acordo com Schön (2000) existem três tipos de reflexão, a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, assumindo as três um papel crucial na melhoria da prática pedagógica.

Assim, reconhecer a importância da qualidade do ensino é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, sendo os docentes peças-chave na criação de um ambiente de aprendizagem eficaz e significativo. Durante a minha prática na EPE,

pude aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos, aprofundando a compreensão das dinâmicas educativas e das relações com as crianças. Esta experiência evidenciou a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas às características, ritmos e necessidades individuais de cada criança, reforçando a importância de uma intervenção intencional e ajustada à diversidade do grupo.

As práticas desenvolvidas na PES II permitiram-me compreender a realidade da profissão de educador e ao longo desta experiência, procurei refletir continuamente e valorizar as perspectivas de profissionais mais experientes, com o objetivo de melhorar as minhas intervenções pedagógicas. Assim, seguidamente irei refletir e avaliar de forma aprofundada e fundamentada sobre as práticas concretizadas, sustentando-me nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016) e baseando-me naquilo que é definido nos Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro).

A dimensão “Profissional, Social e Ética” traduz-se na obrigação de respeitar os princípios de natureza ética e moral, ou seja, a vertente deontológica, bem como na responsabilidade social da prática docente. Nesta dimensão destaca-se o compromisso com o desempenho profissional, o que significa que cada docente deve estar ciente da sua responsabilidade pelo cumprimento da missão social a que se propõe, bem como da sua responsabilidade pela construção e uso do conhecimento profissional de modo a promover um ensino e uma escola de qualidade (Despacho n.º 16034/2010, 2010).

Na profissão docente, é essencial a atualização constante do conhecimento, especialmente através da investigação, pois o educador deve estar preparado para responder às curiosidades naturais das crianças, promovendo a sua motivação e descoberta do mundo. Para isso, é fundamental que desenvolva competências que lhe permitam transformar conhecimentos em práticas pedagógicas eficazes, facilitando a compreensão e a aprendizagem das crianças (Shulman, 2005).

Neste sentido, a ação do educador deve ser intencional e refletida, com foco na melhoria contínua das práticas pedagógicas, uma vez que o educador desempenha um papel fundamental no quotidiano da criança, sendo essencial que observe, planeie, atue e avalie de forma consciente, com base em informações que permitam acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança (Ministério da Educação, 2016).

Posto isto, destaco a importância das unidades curriculares da licenciatura e do mestrado na consolidação de conhecimentos que sustentaram a prática. Através de discussões, reflexões, partilhas e análise de metodologias e documentos de referência, foi possível aprofundar conhecimentos essenciais.

Neste sentido, é importante referir que ao longo da prática procurei de forma constante aprofundar o meu conhecimento sobre os temas abordados, pois senti sempre que precisava de saber mais e de aprofundar ainda mais os conhecimentos que já tinha. Assim, estas experiências reforçaram a importância de uma prática pedagógica sustentada, intencional e informada, baseada nos interesses das crianças e no compromisso contínuo do educador com o seu próprio desenvolvimento profissional.

E em concordância com Shulman (1987), é crucial destacar que o processo de ensino se inicia num contexto no qual o professor possui uma compreensão clara do que precisa de ser ensinado (conhecimento de conteúdo) e tudo isto implica que o professor deve ter um domínio sólido sobre os temas que irá ensinar, além de um entendimento profundo das diretrizes curriculares que orientam a sua prática. E como deve ser aprendido (conhecimento didático de conteúdo), que inclui estratégias e métodos de ensino adequados para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Posto isto, outro aspeto que considero fundamental destacar, é a reflexão contínua sobre as minhas práticas, pois este processo de autoavaliação constante permitiu-me perceber as áreas em que eu precisava de evoluir e as competências que ainda necessitava de desenvolver. Neste sentido e de acordo com Roldão (2007) a reflexão sobre a prática docente deve ser uma parte integrante da formação inicial e contínua dos professores, pois "o conhecimento resultante da prática não se reporta à legitimação de uma qualquer prática, mas ao conhecimento que resulta da reflexão analítica de professores competentes" (p.99). E por isso mesmo a procura por melhorar a minha prática foi um dos pilares do meu crescimento profissional e pessoal.

Assim, destaco a importância das reflexões (cf. Anexo 5), que se revelaram fundamentais para a construção de uma prática mais consciente, reflexiva e fundamentada. Estas permitiram-me confrontar as minhas experiências com as perspetivas de autores de referência na área da educação, promovendo uma análise crítica sobre as minhas decisões e intervenções.

Um dos aspetos que surgiu com maior clareza foi a necessidade de encontrar e implementar métodos mais eficazes para gerir o grupo nos momentos de maior agitação. Pois isto, levou-me a explorar estratégias de gestão emocional e comportamental mais adequadas à faixa etária das crianças, como o uso de jogos, histórias ou a organização do espaço de forma mais funcional. No entanto, o que para mim resultou de melhor forma, foi a utilização do espaço exterior, que era o local onde não ocorriam tantos conflitos entre as crianças.

Outro aspecto relevante prendeu-se com a necessidade de repensar o papel que assumia durante o desenvolvimento das atividades, bem como o lugar da criança nesse processo. Inicialmente, percebi que me posicionava demasiado no centro da ação pedagógica, assumindo o controlo sobre as dinâmicas e decisões, no entanto, esta postura, embora inconsciente, limitava a autonomia das crianças e restringia a sua participação ativa. E de acordo com as OCEPE, as crianças devem desempenhar um papel dinâmico no seu desenvolvimento e aprendizagem, daí devemos reconhecê-las enquanto sujeitos e agentes do processo educativo, capazes de construir o seu desenvolvimento e aprendizagem (Ministério da Educação, 2016). E grande parte desta mudança também aconteceu devido ao trabalho por projeto, pois neste tipo de metodologia de trabalho o educador deve intervir o menos possível, “assim, as intervenções devem ser medidas, não excessivas, não subvertendo aquilo que as crianças estão a fazer” (Vasconcelos, 1998, p.145).

Além disso, os relatórios impulsionaram uma reflexão mais aprofundada sobre a adequação das atividades em função da sua dinâmica, e desta forma, considero que as reflexões tiveram um impacto muito importante durante a minha formação, pois foi através das mesmas que consegui refletir e perceber o que poderia melhorar e quais as melhores estratégias para este grupo de crianças em específico.

Posto isto, no que diz respeito à valorização do brincar, de acordo com as OCEPE, através desta atividade “a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma”, uma vez que o brincar é uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Ministério da Educação, 2016, p. 11). Assim, o brincar para mim é algo que eu considero crucial na vida de qualquer criança, e é essencial refletir sobre o mesmo.

Com o acima referido considero o brincar um elemento fundamental na vida de qualquer criança, algo que deve ser constantemente refletido e valorizado em qualquer contexto educativo. A complexidade do brincar torna-se visível nas múltiplas interpretações e abordagens que existem sobre o assunto, com isto, o brincar não pode ser visto de forma clara, pois é uma prática multifacetada que envolve aspetos emocionais, sociais, cognitivos e culturais, sendo uma ferramenta essencial para a aprendizagem e o bem-estar da criança (Santos, 2019).

No que diz respeito à minha prática, sempre considerei o brincar como uma prioridade, reconhecendo a sua importância no desenvolvimento das crianças, e por

isso durante as minhas intervenções, houve várias situações em que decidi alterar o que tinha planeado, permitindo que as crianças tivessem espaço para brincar de forma livre e espontânea.

Relativamente ao desenvolvimento da autonomia da criança, uma área de competência definida no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, esta traduz-se num processo através do qual a criança constrói confiança em si mesma, desenvolve a motivação para aprender, capacidade de autorregulação, espírito de iniciativa e aptidão para tomar decisões (Ministério da Educação, 2016).

Durante os momentos de brincadeira as crianças demonstravam autonomia ao iniciarem e conduzirem as suas atividades, contudo, nas atividades dirigidas, essa autonomia era limitada devido à existência de modelos e etapas pré-definidas, no entanto apesar disso, procurei não mostrar modelos pré-definidos, para não limitar a criatividade das crianças e a sua autonomia, uma vez que quando eu mostrava algum trabalho como exemplo, as crianças procuravam recriar, então optei por não mostrar e explicava apenas o que era para fazer, tendo resultado assim em trabalhos diferentes.

No que diz respeito ao indicador relacionado com o reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens, considero que este esteve sempre presente e constituiu um elemento central na minha prática. As planificações desempenharam um papel essencial na organização das atividades, permitindo-me estruturar intervenções adequadas às necessidades, interesses e características do grupo de crianças. Procurei, de forma contínua, antecipar e prever as aprendizagens a promover, tendo como base os conhecimentos prévios das crianças relativamente aos conteúdos a abordar. A partir dessa análise, foi possível dar continuidade ao desenvolvimento dos temas de forma coerente e significativa, recorrendo a materiais diversificados, como imagens, vídeos, histórias, jogos e outros recursos pedagógicos que favoreceram a compreensão, a motivação e o envolvimento ativo das crianças no processo de aprendizagem.

Neste sentido destaco as preferências das crianças por jogos como o da caça ao tesouro e o jogo da mimica, que realizei diversas vezes, uma vez que as crianças gostavam e pediam com frequência. Face aos interesses das crianças e às necessidades do grupo, realizei diversas atividades sensoriais, uma vez que tendo em consideração os interesses e expectativas das crianças, pude perceber que eram os momentos em que os níveis de implicação/envolvimento e bem-estar emocional se encontravam mais elevados.

Neste sentido, destaco outras atividades, como a visita de diversos profissionais, visita aos ecopontos, jogos de caça ao tesouro, a pintura com grafos de plástico, plantar girassóis, histórias, dramatizações com recurso aos fantoches, a exploração de vários materiais, como o barro, a plasticina, a argila, entre outros. Todas estas atividades foram planeadas tendo sempre como base os interesses das crianças e o facto de querer proporcionar experiências diversificadas.

Relativamente ao espaço exterior, de acordo com as OCEPE,

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. (Ministério da Educação, 2016, p.27)

A presença do adulto neste espaço deve ser ativa e significativa: mais do que supervisionar, o educador deve assumir o papel de facilitador, criando condições para uma ampla variedade de experiências.

Neste sentido, importa destacar que, ao longo da prática, valorizei de forma intencional os momentos em que as crianças puderam brincar livremente no exterior.

Posto isto, é importante referir o trabalho colaborativo, enquanto um dos indicadores da dimensão profissional, social e ética, a colaboração constitui um elemento essencial no trabalho desenvolvido pelo educador. É fundamental que este colabore de forma ativa, integrada e contínua com as crianças, com a equipa educativa, as famílias e a comunidade em geral.

Em concordância com as OCEPE, “a estreita colaboração entre todos os adultos que intervêm diretamente no processo (educador/a, assistente operacional/auxiliar da sala, animador/a) é essencial, pois todos estes intervenientes desempenham um papel importante nesse momento decisivo” (Ministério da Educação, p. 99).

No seguimento do que foi referido, destaco a colaboração com a educadora que foi muito positiva, destacando-se pela partilha de ideias, materiais e feedback construtivo, o que contribuiu para o meu crescimento profissional. Destaco também a importância da colaboração, da entajuda e do trabalho em equipa desenvolvido com a minha colega de estágio, com as AO e com os pais das crianças. O *feedback* partilhado por todos os intervenientes foi fundamental para o aperfeiçoamento da minha

prática pedagógica, permitindo-me refletir e ajustar as minhas intervenções de forma mais eficaz.

Para concluir esta dimensão, reconheço que o papel do educador é fundamental e transformador no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois esta função vai muito além da simples transmissão de conteúdos, pois exige a valorização da criança, o respeito pelas suas individualidades e a promoção de um desenvolvimento integral.

Posto isto, relativamente à dimensão “Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, que diz respeito à forma como se implementa e estrutura o núcleo central da profissão docente, abrangendo três vertentes fundamentais: a planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens, assentes num conhecimento científico e pedagógico-didático (Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro).

Relativamente à planificação (cf. Anexo 6) e estando esta também subjacente à dimensão abordada anteriormente, segundo a perspetiva de Castro (2020), quando um educador elabora uma planificação, ele concebe, como resultado, um registo que o orienta nas suas propostas educativas, ou, por outras palavras, o auxilia a apresentar as suas intervenções e abordagens estabelecidas conforme os objetivos estabelecidos. Perante isto, é importante destacar que as planificações, foram elaboradas com base nos temas escolhidos por mim em articulação com a educadora cooperante, através de um diálogo constante e construtivo.

Em conformidade com as OCEPE, é fundamental planear com o intuito de prever e antecipar os aspetos mais relevantes a desenvolver, refletindo sobre a intencionalidade das propostas e as formas de as adaptar às características e necessidades do grupo. Este processo implica a previsão de situações e experiências significativas, bem como a organização dos recursos indispensáveis à sua concretização (Ministério da Educação, 2016).

Ao longo da prática, procurei implementar estratégias e metodologias ajustadas ao grupo de crianças com o qual trabalhei, tendo sempre em conta as suas idades, interesses e necessidades individuais. Através da observação do comportamento e desempenho das crianças, fui identificando situações em que elas demonstravam dificuldades de aprendizagem que não conseguiam superar sozinhas. Nessas ocasiões, percebi que, além de estar ciente das suas necessidades, era essencial adotar uma postura de apoio e criar condições para que pudessem superar as suas dificuldades.

No que diz respeito ao desenvolvimento das planificações, no início do 1.º semestre confrontei-me com algumas dificuldades, nomeadamente na gestão do tempo durante as atividades, pois a rigidez com que procurava seguir o que estava planificado levava, por vezes, a momentos de frustração quando surgiam imprevistos ou quando o grupo demonstrava necessidades diferentes das previstas. No entanto, ao longo do 2.º semestre, fui desenvolvendo uma capacidade maior de adaptação e flexibilidade, compreendendo que a planificação deve servir como um guia orientador, e não como um roteiro fixo e inflexível, esta mudança de postura permitiu-me ajustar as propostas, respeitando o ritmo do grupo.

Neste sentido é também importante referir que procurava sempre comunicar o meu feedback às crianças como forma de reconhecer e valorizar os seus trabalhos, pois de acordo com as OCEPE, o *feedback* é um “aspecto essencial da interação pedagógica no quotidiano” e,

a investigação aponta para que o feedback positivo, centrado nos esforços que a criança faz para conseguir o que pretende ou nas estratégias que utiliza para atingir as finalidades que se propõe, parece ser particularmente eficaz para estimular a sua aprendizagem. (Ministério da Educação, 2016, p. 107)

Relativamente ao indicador que remete para a planificação integrada e coerente dos vários tipos de avaliação, na planificação inicial, não estava explicitamente prevista uma forma formal de avaliação das crianças, mas a avaliação era, na prática, realizada de forma contínua e integrada ao longo de todas as atividades.

De acordo com as OCEPE,

a educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos. (Ministério da Educação, 2016, p. 15)

Posto isto, tive a oportunidade ao longo das semanas de avaliar o bem-estar emocional e a implicação/envolvimento das crianças. Relativamente ao conceito de “bem-estar”, este “relaciona-se com a autoconfiança, elevada autoestima e a capacidade de superar as dificuldades” (Luís, 2013, p.39). No que concerne à “implicação/envolvimento”, está relacionado com o processo de desenvolvimento e

envolve a criação de um ambiente que estimule a criança. Trata-se de um indicador da qualidade aplicável a diversas situações e faixas etárias. É um parâmetro que permite avaliar até que ponto as crianças se concentram no ambiente e reagem aos estímulos (Luís, 2013).

Considero estas duas dimensões cruciais para o educador, pois o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), permite ao educador obter uma visão mais clara sobre cada criança, para além de ajudar a destacar áreas que exigem uma intervenção mais específica.

Ainda no que se refere à avaliação, tive a oportunidade de observar e avaliar as crianças através das tabelas do SAC e esta experiência permitiu-me compreender a relevância de refletir sobre cada criança de forma individualizada, de forma a perceber as suas aprendizagens nas diferentes áreas e domínios, bem como as suas principais dificuldades. Paralelamente, ao longo das semanas, realizei também uma avaliação contínua do bem-estar e do nível de implicação das crianças nas atividades propostas.

Este tipo de observação permitiu-me perceber a eficácia das atividades desenvolvidas, e a forma como as crianças se sentiam durante a sua realização. Perante isto é importante sublinhar que os níveis de bem-estar e implicação estão associados a diversos fatores, como o ambiente, a qualidade da interação, o interesse pelas propostas e as necessidades individuais, sendo, por isso, elementos essenciais a considerar na planificação e na prática pedagógica.

Relativamente aos recursos disponíveis procurei diversificar os espaços onde as atividades eram realizadas e, sempre que essa opção não era viável, tentava adaptar a sala para garantir o melhor desenvolvimento possível da atividade planeada.

Relativamente ao espaço exterior, este destacava-se pela sua grande dimensão e diversidade de áreas verdes, incluindo um campo desportivo e um parque infantil. Sempre que as condições climatéricas eram favoráveis, privilegiava a realização de atividades ao ar livre, aproveitando as potencialidades deste ambiente para estimular o desenvolvimento motor, a socialização e a aprendizagem das crianças.

Relativamente à operacionalização, a segunda vertente, “implica, por um lado, eficácia e rigor na condução e organização das atividades de ensino; por outro lado, a gestão eficaz dos processos de comunicação e das interações em sala de aula” (Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro).

A operacionalização decorre diretamente da planificação, sendo o momento em que o plano previamente elaborado é colocado em prática. Enquanto o plano estabelece as diretrizes e os objetivos a serem atingidos, a operacionalização consiste na execução

desses planos no contexto real. Ao colocar as atividades em prática, é possível perceber e avaliar como é elas estão a decorrer, identificar o que está a funcionar bem e o que pode ser ajustado. Com isto, nem sempre a prática decorre exatamente como foi inicialmente idealizada, e, muitas vezes, surge a necessidade de ajustar as atividades e tudo isto pode ocorrer por diversos motivos, como mudanças nas dinâmicas do grupo, imprevistos ou desafios inesperados durante a atividade. No entanto, nestas situações, o educador deve adaptar a sua estratégia e tomar decisões imediatas para garantir que a atividade continue.

Perante isto, posso referir que houve momentos em que tive de ajustar o que estava planeado, ou até mesmo deixar as crianças brincar em vez de fazer a atividade que tinha proposta.

Neste sentido, é importante destacar um aspeto fundamental na ação do educador de infância, que é a capacidade de improvisar e adaptar o que tem planeado, já que o currículo é flexível, pois esta flexibilidade é essencial para responder às necessidades e sugestões das crianças, potenciando as aprendizagens. No entanto, inicialmente, tinha bastante dificuldade em conseguir improvisar as atividades tendo em consideração os interesses das crianças, mas, com a prática, fui melhorando. Quando uma atividade não corria como o esperado, procurava ajustá-la, ouvindo as crianças e as suas ideias e embora no início me preocupasse por não seguir o planeado, com o tempo percebi que a adaptação é fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Relativamente ao indicador da promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre os alunos, e tendo em conta que se trata de um grupo com idades compreendidas entre os três e os seis anos, foi possível desenvolver diversos momentos de interação, pois o facto de existirem crianças de diferentes faixas etárias contribuiu para tornar as interações e atividades mais ricas e diversificadas.

Um exemplo concreto foi numa atividade, em que as crianças, organizadas em grupos, realizaram pinturas em conjunto e as mais velhas ajudaram as mais novas, incentivando a colaboração e a entreaajuda. Para além disso, também no brincar e nas atividades individuais podíamos observar esta dinâmica, pois sempre que as crianças mais velhas percebiam que as mais novas precisavam de ajuda, prontificavam-se a apoiá-las.

Neste sentido, as discussões em grande grupo, sobretudo nos momentos em que eram introduzidos novos temas, proporcionavam às crianças mais velhas a oportunidade de partilharem os seus conhecimentos e quando as crianças mais novas colocavam questões, eram as mais velhas que prontamente respondiam. Com isto, ao

longo da minha prática, procurei organizar atividades que favorecessem a formação de grupos com diferentes idades, uma vez que estes proporcionaram uma experiência de aprendizagem mais rica e significativa. E segundo Costa (2022, p. 21) “As interações desempenham um papel significativo na apreensão de conhecimentos e na aquisição de competências, na socialização e na afetividade. Aprende-se, entre muitas outras coisas, a respeitar os ritmos dos outros e a gerir as relações com os outros”.

Relativamente ao indicador da comunicação com rigor e sentido do interlocutor, os momentos em grande grupo, especialmente no início da minha prática, revelaram-se um verdadeiro desafio, pois sentia dificuldade em manter o controlo do grupo e em captar a atenção das crianças, sendo necessário desenvolver um trabalho contínuo para que me ouvissem, aprendessem a esperar pela sua vez para falar e respeitassem as opiniões dos colegas. Com o tempo e a experiência, fui desenvolvendo estratégias que me permitiram evoluir significativamente neste aspeto e atualmente, considero que sou capaz de projetar a minha voz de forma adequada, utilizando um tom audível e ajustado ao grupo. Recorro a diversas variações no timbre e na entoação, como forma de captar e manter o interesse das crianças, transformando os momentos de partilha em momentos dinâmicos e envolventes. Além disso, passei a integrar frequentemente imagens e objetos representativos dos temas abordados, promovendo uma ligação concreta com o conteúdo apresentado, pois verifiquei que esta estratégia visual facilitava a compreensão e contribuía significativamente para a atenção e o envolvimento do grupo.

Relativamente à última vertente, a regulação do ensino e das aprendizagens, esta implica uma análise contínua e crítica das práticas realizadas, com o intuito de reorientar as atividades desenvolvidas, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e dos respetivos resultados. Trata-se de um processo dinâmico e essencial, que requer constante observação, reflexão e melhoria das estratégias utilizadas. Neste sentido comecei a adaptar as propostas às necessidades concretas do grupo, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem das crianças.

Para além disso, fui desenvolvendo a capacidade de interpretar os sinais que as crianças me davam durante e após as atividades, quer através do seu envolvimento, quer pelas dificuldades demonstradas e utilizei essa informação para reformular estratégias, diversificar materiais ou ajustar o tempo.

Em suma, verifica-se que, na educação pré-escolar, não existe um programa a ser seguido, em vez disso, existe um referencial que orienta a construção e a gestão do currículo, sustentado nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016). Estas orientações

reconhecem a especificidade deste nível de ensino e valorizam a autonomia profissional do educador, oferecendo linhas orientadoras que devem ser adaptadas ao contexto concreto do grupo de crianças, respeitando os seus interesses, necessidades e ritmos de desenvolvimento.

O currículo na educação pré-escolar caracteriza-se, assim, por uma elevada flexibilidade, permitindo uma abordagem integrada das aprendizagens e cabe ao educador gerir o currículo de forma dinâmica e intencional, através de um ciclo contínuo de planificação, ação e avaliação. Este ciclo é essencial para garantir a qualidade das experiências educativas, permitindo ajustar as práticas às reais necessidades do grupo e promover o desenvolvimento global da criança.

E de acordo com as OCEPE, “este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens” (Ministério da Educação, 2016, p.4).

Relativamente à dimensão “Participação na escola e da relação com a comunidade educativa” abrange as vertentes da ação docente relacionadas à concretização da missão da escola e à sua organização, bem como à relação da escola com a comunidade. O/a educador/a, enquanto profissional, faz parte da organização escolar e por isso, assume uma responsabilidade na definição da orientação educativa e curricular da instituição, além de ser responsável pela visibilidade face à comunidade, todas estas ações são desempenhadas através do trabalho colaborativo (Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro).

Em conformidade com o indicador “participação em projetos de trabalho colaborativo na escola” (Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro, p.8) destaca-se a importância do trabalho colaborativo e do trabalho em equipa entre profissionais de educação. Uma vez que neste contexto o trabalho colaborativo é extremamente benéfico para o educador, uma vez que o mesmo tem a oportunidade de discutir ideias, partilhar experiências e enriquecer a sua formação e intervenção pedagógica de forma abrangente.

Para que o trabalho colaborativo seja bem-sucedido, é essencial que exista uma comunicação aberta, contínua e eficaz, particularmente entre o educador e a família, pois a construção de uma relação próxima e de confiança com as famílias constitui um dos pilares fundamentais de uma educação integrada e coerente.

De acordo com as OCEPE, é “fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e

profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros” (Ministério da Educação, 2016, p.10).

Nesta linha de pensamento e para dar resposta ao indicador “envolvimento em ações que visam a participação dos pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola”. Ao longo da prática, mantive uma interação constante com as famílias das crianças, sobretudo nos momentos de receção das mesmas no jardim de infância e estes pequenos encontros diários revelaram-se oportunidades valiosas para estabelecer e fortalecer laços de proximidade e confiança. Neste sentido, importa destacar as atividades que envolveram a participação das famílias no contexto escolar, as quais se revelaram fundamentais para reforçar a ligação entre a escola e o meio familiar, contribuindo para uma abordagem educativa mais integrada e significativa para as crianças.

Outro momento particularmente significativo resultou da articulação entre o projeto do envolvimento da família e o trabalho de projeto desenvolvido com o grupo, em que a adesão por parte dos pais foi grande, tendo participado a maioria das famílias.

Neste sentido, importa referir que ao longo da minha prática, foram estabelecidos diversos contactos com os pais, sendo grande parte destes realizados de forma informal, nomeadamente nos momentos de chegada e saída das crianças da escola como já referi anteriormente. Estas interações, embora breves, revelaram-se fundamentais para a construção de uma relação de proximidade, confiança e colaboração entre o jardim de infância e as famílias.

De um modo geral, as famílias demonstraram-se bastante participativas, envolvidas e interessadas nas dinâmicas do contexto educativo, sendo evidente o seu empenho e entusiasmo na adesão às atividades propostas.

Torna-se, assim, evidente que a participação das famílias é um elemento imprescindível na construção de um percurso educativo significativo, pois foi fundamental que todos os intervenientes estivessem conscientes da importância do seu papel e da necessidade de uma colaboração efetiva.

No que diz respeito aos indicadores, “participação na construção dos documentos orientadores da vida da escola”; “participação na conceção e uso de dispositivos de avaliação da escola”; “participação em projetos de investigação e inovação no quadro do projeto da escola”; “envolvimento em projetos ou atividades de âmbito nacional ou internacional que sejam relevantes para a escola e/ou comunidade”,

importa salientar que não tivemos a oportunidade de desenvolver e participar em projetos ou atividades desenvolvidas pela escola (Despacho n.º 16034/2010, 2010, p.8).

Termino a análise a esta dimensão a enfatizar a importância em envolver as famílias no processo educativo das crianças, uma vez que em conformidade com Reis (2022), para a criança estas duas instituições são as mais importantes, a família pois, são as pessoas que o/a protegem, que têm as responsabilidades de dar alimentação, conforto e carinho. (...) e por outro lado, a escola tem também uma grande relevância, dado que é na escola que passa a maior parte do seu tempo, onde aprende regras de convivência com pares, onde tem os/as seus/suas colegas e amigos/as. (p.32)

A última dimensão relativa ao “Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida” decorre do reconhecimento de que a prática na profissão docente é validada pelo saber especializado e pela autonomia dos profissionais, o que exige a constante atualização do conhecimento profissional correspondente (Despacho n.º 16034/2010, 2010). Compreende-se por conhecimento profissional o conjunto integrado de componentes essenciais para a execução da ação, que envolve saberes e capacidades no âmbito do currículo e da didática, dos conteúdos, dos processos de ensino e da sua adaptação aos diversos contextos e necessidades dos alunos.

Neste sentido, é evidente que a sociedade se encontra em permanente transformação, o que exige que a educação e, em particular, os profissionais que nela intervêm, estejam preparados para responder de forma eficaz e atualizada a estas mudanças.

A resposta a estes desafios passa, inevitavelmente, por um processo constante de reflexão e avaliação crítica das práticas pedagógicas, aliado a um compromisso com o desenvolvimento profissional. Para que este processo seja bem-sucedido, torna-se fundamental que os educadores possuam uma base sólida de conhecimentos que integrem o domínio dos conteúdos específicos e o conhecimento pedagógico necessário à sua transmissão eficaz, tal como defendido por Shulman (2005).

De acordo com o autor, o processo de ensino tem início quando "o professor compreende o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado" (Shulman, 2005, p. 9), e desenvolve-se através de práticas intencionais e fundamentadas, que oferecem aos alunos oportunidades significativas para adquirir conhecimentos e desenvolver competências. Desta forma, o papel do educador assume uma natureza complexa,

exigindo conhecimento, mas também reflexão, intenção pedagógica e capacidade de adaptação face aos desafios emergentes.

Compreende-se assim, que o conhecimento docente possui características específicas e dinâmicas, encontrando-se em permanente construção, evolução e aperfeiçoamento. Este processo contínuo de desenvolvimento profissional torna-se possível através da reflexão crítica e sistemática sobre a prática pedagógica, permitindo ao educador identificar fragilidades, consolidar saberes e ajustar as suas intervenções às necessidades concretas do grupo de crianças com quem trabalha.

Posto isto, é fundamental que o profissional de educação se mantenha atualizado, aprofundando os seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos e tudo isto, pode ocorrer através de formações contínuas, da leitura de bibliografia especializada e através do trabalho colaborativo e da partilha de saberes entre profissionais, o qual se configura como uma fonte valiosa de aprendizagem profissional e de enriquecimento das práticas educativas.

E de acordo com o que foi referido, “A reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planejar, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática” (Ministério da Educação, 2016, p.5).

Posto isto, ao longo deste percurso, as experiências vivenciadas no âmbito da prática assumiram um papel central na construção do meu conhecimento profissional, pois através da reflexão sobre as situações experienciadas, fui capaz de identificar as estratégias que se revelavam eficazes, bem como os aspetos que careciam de reformulação ou melhoria, ajustando as minhas abordagens pedagógicas de forma progressiva.

Perante o acima referido posso afirmar que esta etapa da minha formação foi uma oportunidade privilegiada de aprendizagem, crescimento pessoal e profissional, permitindo-me consolidar princípios pedagógicos fundamentais e desenvolver uma prática reflexiva, fundamentada e alinhada com os pressupostos de uma educação de qualidade.

Relativamente ao indicador “análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p.9), irei destacar aspetos que pretendo melhorar.

Um dos aspetos que reconheço como uma limitação na minha prática foi o facto de em determinadas situações, ter planificado e conduzido atividades e experiências sem, numa fase inicial, proporcionar às crianças a oportunidade de explorar e descobrir

por si mesmas e não permitir que assumissem um papel ativo e protagonista no seu processo de aprendizagem. Adicionalmente, compreendi que em determinadas situações intervinha de demasiado nas atividades, retirando espaço à autonomia das crianças e limitando a sua liberdade de explorar, experimentar e construir conhecimento de forma ativa.

Outro aspeto que considero que possa ser melhorado, prende-se com a articulação entre as diferentes áreas e domínios, pois nem sempre os consegui integrar de forma coesa, o que poderia ter contribuído para aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Além disso, senti que poderia ter investido mais na valorização dos interesses das crianças, pois apesar de ter integrado algumas propostas emergentes, em várias situações mantive o planeamento prévio, sem conseguir transformar os interesses manifestados pelas crianças em oportunidades reais de aprendizagem.

Para finalizar a análise desta dimensão, no que se refere ao desenvolvimento do conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com os pares, importa destacar, uma vez mais, a relevância da colaboração estabelecida com a educadora cooperante. Esta relação pautou-se por uma constante troca de ideias, pela entajuda mútua e por um apoio consistente em todas as fases da minha prática.

Neste sentido, considero que a oportunidade de trabalhar de forma colaborativa com outros profissionais da educação, em particular com a educadora cooperante, constituiu um dos pilares mais relevantes do meu desenvolvimento profissional e pessoal. Esta experiência reforçou a importância do trabalho em equipa como meio privilegiado de formação, de aprendizagem partilhada e de construção de uma prática pedagógica mais reflexiva, crítica e intencional.

### **Síntese global da reflexão**

A reflexão permitiu-me identificar as minhas potencialidades e conquistas ao longo do semestre e também tornou evidente os aspetos que ainda requerem melhoria e maior atenção, contribuindo assim para o meu crescimento profissional contínuo. Ao realizar esta reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas no contexto da PES II, tive a oportunidade de analisar de forma aprofundada as potencialidades do ambiente em que atuei, bem como de melhorar as minhas abordagens, levando em consideração as diferenças individuais das crianças, as suas necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem. Este processo de reflexão permitiu-me também compreender mais profundamente o papel fundamental do educador como um facilitador do sucesso das crianças, destacando a importância de cada decisão, cada intervenção e de todas as experiências que proporciona às crianças ao longo do seu percurso.

Neste sentido e de acordo com as OCEPE, “a ação profissional do/a educador/a caracterizasse por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Ministério da Educação, 2016, p.5).

Posto isto é importante destacar a planificação, que leve em consideração as especificidades de cada contexto e de como as escolhas feitas pelo educador têm um impacto direto no processo de aprendizagem e no bem-estar das crianças, pois quando um educador elabora uma planificação, ele concebe, como resultado, um registo que o orienta nas suas propostas educativas, ou, por outras palavras, o auxilia a apresentar as suas intervenções e abordagens estabelecidas conforme os objetivos estabelecidos (Castro, 2020).

Perante isto, posso afirmar que o sucesso na educação não reside apenas na transmissão de conteúdos, mas na capacidade de criar um ambiente de aprendizagem que seja emocionalmente seguro, estimulante e que valorize as diferenças. É da minha responsabilidade promover uma relação de respeito, empatia e confiança com as crianças, ajudando-as a desenvolver autonomia, competências sociais e emocionais, além de competências cognitivas e motoras. Para isso, é fundamental que eu continue a exercer uma prática pedagógica pautada pela ética, pela sensibilidade e pelo compromisso com o desenvolvimento integral de cada criança, reconhecendo que o processo de educação é uma via de mão dupla, em que o papel do educador é tão importante quanto o papel da criança na construção do conhecimento e da sua autonomia.

Ainda assim, percebo que há desafios a superar, tais como a limitação de recursos, a necessidade de maior articulação com famílias, bem como a adaptação constante às mudanças nas políticas educativas e às novas descobertas no âmbito pedagógico.

De forma geral, este processo de reflexão reforçou-me que o perfil do educador deve estar pautado por valores como a ética, a responsabilidade social, a criatividade, a abertura às diferenças e a vontade de aprender e de inovar. Como futura educadora de infância, tenho consciência de que o meu impacto na vida das crianças, na formação das suas atitudes e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva passa necessariamente por uma prática reflexiva, atualizada, ética e colaborativa.

Após refletir sobre todo o meu percurso ao longo da minha prática, posso afirmar que este foi repleto de aprendizagens e experiências transformadoras. Ao longo de toda a prática senti que desenvolvi um trabalho significativo, caracterizado por uma postura dinâmica e ativa, estive sempre empenhada em melhorar as minhas estratégias e em procurar soluções mais eficazes para os desafios que surgiam no dia a dia. Acredito que, com dedicação e esforço, fui capaz de melhorar continuamente o meu desempenho, adotando uma abordagem reflexiva que me permitiu identificar pontos fortes e áreas que necessitavam de mais atenção e cuidado.

No entanto, é importante reconhecer que, apesar do progresso alcançado, ainda existem desafios a serem superados, pois algumas situações exigiram mais de mim, e percebo que há aspetos da minha prática que precisam de mais reflexão. Existem áreas específicas em que posso investir mais tempo e esforço para melhorar ainda mais o meu desempenho, seja na gestão dos conflitos, ou na adaptação das metodologias pedagógicas às necessidades individuais das crianças.

Todo este processo de aprendizagem contínua é uma parte essencial do meu desenvolvimento profissional, e estou ciente de que cada desafio representa uma oportunidade de crescimento, e embora eu tenha feito progressos, sei que haverá sempre aspetos a melhorar. A reflexão, associada à evolução constante, será um motor fundamental para o meu futuro como educadora.

Por tudo isto, acredito que a reflexão contínua, pautada por uma postura de aprendizagem ao longo da vida, é o caminho para uma prática pedagógica cada vez mais consciente, competente e humanizada. E, ao olhar para o meu percurso até aqui, sinto-me motivada a seguir neste caminho de aprimoramento, com um compromisso renovado com a educação de qualidade e o bem-estar das crianças, certos de que, com dedicação, sensibilidade e formação permanente, posso fazer a diferença na vida delas e na sociedade em geral.



## **PARTE II Trabalho de Investigação**



## **CAPÍTULO I – Definição do problema**

### **1. Definição do problema e objetivos**

O problema da investigação surgiu através da observação, onde foi possível perceber que há crianças na EPE que demonstram dificuldades no desenvolvimento de competências sociais, ao nível da comunicação, expressão, socialização, bem como na relação com os pares. No decorrer do meu estágio, na sala do Pré-Escolar, perante o recurso ao teatro de fantoches, emergiram comportamentos mais ajustados de algumas crianças com maiores dificuldades de comunicação-expressão e/ou de socialização e foi com base nestas observações, que recorri a esta problemática para a realização do presente estudo.

Posto isto, procura-se investigar se a utilização do fantoche pode atuar como um meio facilitador no processo de melhoria das competências acima referidas, analisando de que forma os fantoches contribuem para o seu desenvolvimento, tanto a nível individual como coletivo.

Com isto, o problema da investigação foca-se em compreender se a Expressão Dramática, com recurso a fantoches, pode potenciar o desenvolvimento de competências sociais de comunicação, expressão e socialização em crianças da Educação Pré-Escolar.

#### **Objetivo Geral:**

Compreender de que forma a Expressão Dramática, com recurso a fantoches, contribui para o desenvolvimento das competências de comunicação e expressão em crianças da Educação Pré-escolar.

#### **Objetivos Específicos:**

1. Observar a interação social e comunicativa entre a criança em estudo e os seus pares em atividades mediadas por fantoches
2. Analisar o interesse e envolvimento da criança em estudo nas atividades com recurso a fantoches.
3. Identificar as competências de comunicação, expressão e socialização desenvolvidas nas atividades com fantoches

## **2. Justificação e relevância do estudo**

A pertinência deste estudo decorre da necessidade de desenvolver as competências sociais da criança em estudo, em particular no desenvolvimento de competências de comunicação e expressão, tendo como recurso os fantoches no âmbito da Expressão Dramática e perceber se estes funcionam como ferramentas pedagógicas, em particular no desenvolvimento de competências de comunicação, expressão e socialização em crianças da EPE.

Segundo Rodrigues (2012), num estudo realizado em Portugal com crianças de idades compreendidas entre os três e os cinco anos, verificou-se que os fantoches proporcionaram um ambiente seguro e motivador que incentivou as crianças a expressarem emoções e pensamentos, mesmo aquelas que inicialmente apresentavam maior timidez. O estudo evidenciou que, através das histórias dramatizadas com fantoches, as crianças conseguiram desenvolver a criatividade, a empatia e a competência de se colocarem no lugar dos outros.

Complementando estas evidências, outros estudos destacam a versatilidade pedagógica dos fantoches, particularmente no desenvolvimento de competências linguísticas e sociais. Um exemplo relevante é o estudo de Vaz (2013), realizado com trinta crianças no contexto de Educação Pré-Escolar, que investigou o impacto das atividades com fantoches na melhoria das competências sociais. Os resultados indicaram que estas atividades permitiram uma maior fluidez verbal e ajudaram na construção de narrativas, promovendo também o fortalecimento dos laços sociais entre os pares. Este estudo também enfatizou o papel dos educadores como facilitadores, utilizando os fantoches para facilitar o diálogo e a resolução de conflitos nas interações entre as crianças.

Além do efeito direto nas competências linguísticas e sociais, as orientações pedagógicas em vigor reconhecem a Expressão Dramática como um elemento central para o desenvolvimento integral das crianças. No contexto das OCEPE, a Expressão Dramática é apresentada como uma área que promove o desenvolvimento integral das crianças, com especial destaque para as competências emocionais e sociais. Estudos recentes, como o de Martins et al. (2017), com uma amostra de 60 crianças, reforçam que o uso de fantoches, associado a atividades lúdicas, estimula a linguagem e a autoconfiança das crianças em situações de grupo. Este estudo sublinha ainda que os fantoches permitem que as crianças lidem com temas sensíveis de forma mais descontraída.

Desta forma, os estudos apresentados destacam a importância da utilização de fantoches como uma ferramenta pedagógica rica, capaz de promover competências múltiplas e contribuir para o desenvolvimento global das crianças na Educação Pré-Escolar. Dado o impacto positivo demonstrado por estes estudos acima referidos, justifica-se a necessidade de aprofundar a compreensão sobre a utilização de fantoches na EPE, explorando o seu potencial como ferramenta pedagógica para promover competências comunicativas e expressivas em crianças da Educação Pré-Escolar. A investigação proposta pretende, assim, contribuir com dados atualizados e práticas que possam enriquecer o trabalho dos educadores de infância.

## **CAPÍTULO II – Revisão da Literatura**

### **1. A Expressão Dramática**

Ao abordar a Expressão Dramática é importante percebermos a sua definição. De acordo com Sousa (2003), a palavra “expressão” deriva do latim “expressione”, que significa fazer sair, brotar, extrair, e está ligada à manifestação de emoções, entre elas a expressão de tristeza, alegria, de forma a aliviar as sobrecargas destas formas de energia psíquica. De acordo com o mesmo autor, a “expressão” pode mesmo traduzir a vida, uma vez que toda a ação humana se pode considerar uma expressão. Neste sentido Read (1958, citado por Machado, 2012), refere ainda que existem dois tipos de expressão, que podem passar pela satisfação de um instinto e pela exteriorização de diversas emoções.

De acordo com Sousa (2003), “drama” deriva do grego “drama” e significa ação, um “acontecimento impressionante, comovente, terrível. Narrativa que apresenta com intensidade, acontecimentos comoventes” (p.15). Um acontecimento dramático, na vida real, é geralmente marcado por uma forte carga emocional, sendo algo impactante e profundamente comovente que envolve, frequentemente, situações de sofrimento, tensão ou conflito, que despertam empatia e abalam emocionalmente aqueles que o vivenciam ou testemunham.

Este tipo de acontecimento destaca-se pela sua intensidade e pela forma como atinge e mobiliza o ser humano na sua sensibilidade e vulnerabilidade. Neste sentido Sousa (2003), refere as seguintes características relativamente à Expressão Dramática, a Expressão Dramática é uma técnica não diretiva e centrada na criança. Baseia-se no imaginário e no faz-de-conta, não na representação da realidade nem no teatro. Pode ser feita individualmente ou em grupo e tem fins educativos, não de espetáculo. É uma atividade natural do desenvolvimento psicológico e deve adaptar-se à fase da criança, sem seguir teorias fixas. Valoriza a expressão, a imaginação e a criação, sem necessidade de explicação ou exemplo. O papel do professor de Expressão Dramática é diferente do professor de teatro e requer formação específica. A relação afetiva é fundamental. Não há avaliação nem classificações. Tem carácter preventivo e é acessível a todas as pessoas, independentemente da idade, classe social ou escolaridade. As suas bases são multidisciplinares.

De acordo com Martins (2017), a “expressão dramática, jogo dramático e jogo simbólico, de imaginação, ou faz de conta, são diferentes designações utilizadas por diversos autores para o mesmo tipo de jogo e assumidas por nós, como de expressão dramática” (p.27). E de acordo com Sousa (2003), este é um tipo de jogo que se

desenvolve a partir da imaginação das crianças, que assumem outros papéis, como de mãe, de um animal, de uma boneca, entre outras figuras.

Faure e Lascar (1982, citados por Rodrigues, 2012) consideram que “expressão dramática se define por uma dupla necessidade: expressão e comunicação. Há pois expressão dramática sempre que alguém se exprime pelo gesto e/ou pela palavra, para os outros, com prazer” (p.11).

De acordo com Rodrigues (2012), a Expressão Dramática é interpretada como um jogo de natureza visual ou/e auditivo, constituindo-se como uma forma privilegiada de comunicação e criação. Por meio do jogo simbólico, a criança, durante as improvisações, envolve-se ativamente, e utiliza o corpo e a palavra como instrumentos de expressão e é neste espaço lúdico e criativo que a criança revela a sua timidez, sensibilidade, sonhos, lembranças, experiências e emoções.

Posto isto, a Expressão Dramática constitui uma forma privilegiada de expressão humana, na medida em que favorece o desenvolvimento da comunicação, promove a desinibição e fortalece a autoconfiança e além disso, estimula a capacidade de resolver conflitos pessoais, fomenta a autonomia e encoraja a cooperação (Rodrigues, 2012).

## **2. A Expressão Dramática na Educação Pré-Escolar**

Originalmente associada à educação pela arte, correspondendo ao jogo dramático e considerada por Herbert Read como um dos melhores métodos educativos, a Expressão Dramática vai ganhando ênfase quanto às suas características expressivas, que de acordo com Read (1943 citado por Sousa, 2003) “a expressão dramática é fundamental em todos os estádios da educação” (p.20), e para o autor, é uma das melhores atividades, pois consegue compreender e coordenar todas as outras formas de educação pela arte” (p.20).

Para Read (1943, citado por Sousa, 2003),

falar de expressão dramática (ou jogo dramático (...)) é falar do eu e do eu partir para os outros (...). A expressão dramática é um retirar de máscaras, é estabelecer o equilíbrio entre o mundo exterior e o mundo interior do homem, ou seja, é harmonizar a vida social e a essência do homem. (p.20)

Para Sousa (2003), quando uma criança finge ser a mãe, quando diz que é um cão, imita os roídos de um motor,

a criança não está a fingir (...), está a jogar, a efetuar uma ação lúdica apenas pelo prazer que isso lhe dá, pela satisfação em expressar por este modo as suas

emoções, pelos sentimentos de alegria e de felicidade que sente na realização deste acto em si. (p.22)

Esta é vista como uma atividade natural e espontânea por parte da criança em que ela se entrega abstraindo-se do mundo, da realidade para se envolver no mundo da imaginação. E com isto, é importante referir que a encenação, o espetáculo, a representação teatral estão completamente ente ausentes deste tipo de jogo, sendo que a única semelhança são os papéis que a criança cria. E mesmo assim de acordo com Sousa (2003), há diferenças profundas, pois “enquanto o actor representa (...) a criança não finge, não representa, ela envolve-se nele de tal forma que o vive e sente como se fosse real (...) não distinguindo a realidade da ficção” (p.22)

Posto isto, na Educação Pré-Escolar, como referido por Vaz (2013), é crucial que a criança se sinta integrada no grupo, reconhecendo-se como parte ativa do mesmo e embora possam surgir dificuldades de adaptação, estas devem ser acompanhadas e mediadas pelo adulto, promovendo a autonomia da criança na resolução de conflitos e na construção de relações positivas com os pares.

As crianças desta faixa etária tendem a ser bastante seletivas na escolha dos amigos, optando por aqueles que lhes proporcionam experiências agradáveis, que demonstram afeto, simpatia e com os quais sentem afinidade emocional. Estas preferências refletem os gostos pessoais e o início da construção de laços sociais mais profundos, baseados na empatia, na partilha e na confiança. É de salientar que a existência de amigos nesta fase de desenvolvimento é fundamental para o crescimento emocional e social da criança. Ter amigos permite-lhe explorar competências sociais importantes, como saber esperar pela sua vez, negociar, cooperar, resolver conflitos e compreender diferentes pontos de vista e é através da interação com os pares que a criança aprende a lidar com as emoções, a desenvolver a autorregulação e a fortalecer a sua autoestima (Vaz, 2013).

O papel dos pais e outros adultos de referência neste processo é decisivo e é em casa que a criança observa e interioriza os primeiros modelos de comportamento social formas de comunicação, resolução de problemas, respeito pelos outros e expressão de sentimentos, com isto, são os adultos que, pelo exemplo e pelas oportunidades que proporcionam, influenciam diretamente a forma como a criança se relaciona com o mundo (Vaz, 2013).

No jardim-de-infância, a criança passa a fazer parte de um grupo social mais alargado, com regras e princípios de conduta que regem a convivência coletiva e este ambiente educativo constitui um espaço privilegiado para a aprendizagem social, uma

vez que promove a vivência em grupo, a partilha de responsabilidades e o respeito por normas comuns. Com o apoio do educador, as crianças são incentivadas a refletir sobre os seus comportamentos, a assumir as consequências das suas ações e a contribuir ativamente para um ambiente harmonioso e cooperativo (Vaz, 2013).

Expressar sentimentos faz parte da essência do ser humano e desde os primeiros momentos de vida que a comunicação se revela uma necessidade fundamental, permitindo não só a partilha de ideias, pensamentos e experiências, como também a manifestação de emoções. A capacidade de comunicar está intimamente ligada ao processo de construção da identidade e ao desenvolvimento das relações interpessoais e a interação entre os indivíduos é essencial para o bem-estar emocional, sendo um fator determinante para o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança. Através da comunicação, o ser humano sente-se ouvido, compreendido e valorizado, o que contribui para um sentimento de pertença e segurança afetiva (Vaz, 2013).

Com isto, é importante ainda destacar que a comunicação vai muito além das palavras, pois inclui expressões faciais, gestos, entoação da voz e linguagem corporal, que, por vezes, dizem mais do que aquilo que é verbalizado. Ao comunicar, o ser humano transmite uma ampla variedade de emoções, como tristeza, raiva, alegria, angústia, entre outras, que fazem parte da sua vivência e da forma como interpreta e reage ao mundo que o rodeia.

Segundo as OCEPE, a área de Expressão e Comunicação, é a única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. (Ministério da Educação, 2016, p.43)

Os domínios que fazem parte da Área de Expressão e Comunicação são os seguintes: Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, que engloba quatro Subdomínios: artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática (Ministério da Educação, 2016).

Relativamente ao subdomínio do Jogo Dramático/Teatro e segundo Sousa (2003), este subdomínio é considerado “um dos meios mais valiosos e completos de educação” (p.33). Uma vez que é nele que “são abordadas formas expressão e comunicação em que através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da

expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela” (Ministério da Educação, 2016, p.51).

Este processo assenta na capacidade espontânea da criança para a representação simbólica, uma característica essencialmente humana que se manifesta desde tenra idade. Ao valorizar esta capacidade, o subdomínio da Expressão Dramática promove o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da comunicação, incentivando a criança a explorar e a expressar diferentes perspetivas e emoções (Ministério da Educação, 2016).

Assim sendo, é crucial compreender este subdomínio como um dos principais potenciadores no desenvolvimento integral da criança, uma vez que contribui para o seu crescimento em várias dimensões, tais como, psicológica, motora, emocional, social, pois através das diferentes experiências vivenciadas, a criança tem a oportunidade de explorar o seu corpo, os seus sentimentos, as suas ideias e o mundo que a rodeia (Medeiros, 2021).

Neste contexto, torna-se evidente que um dos objetivos centrais deste subdomínio é incentivar a criança a expressar-se de forma livre e autêntica, valorizar a sua espontaneidade, imaginação e criatividade. Ao criar um ambiente seguro e estimulante, onde a expressão individual é respeitada e encorajada, promove-se a comunicação de emoções, de pensamentos, o prazer de descobrir, experimentar e criar, que são elementos fundamentais para o desenvolvimento da criança (Medeiros, 2021).

## **2.1 A Expressão Dramática como método de educação e como técnica de aprendizagem e o seu valor educativo**

Leon Chancerel (1936, citado por Sousa, 2003), definia os jogos dramáticos como “jogos que são à criança o meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos” (p.31). Trata-se por isso, de uma atividade lúdica que é natural nas crianças, que surge de forma espontânea, e que desenvolve capacidades afetivas, sociais, cognitivas e motoras (Sousa, 2003).

De acordo com Sousa (2003, p.32), o jogo dramático é “um dos melhores, senão o melhor, método educacional”. Neste sentido e de acordo com o mesmo autor, o uso do jogo dramático pelo educador na EPE, é “a melhor forma de proporcionar às crianças nestas idades a mais eficaz ajuda (...) para se desenvolverem equilibradamente em todos os factores da sua personalidade” (p.32).

Desta forma, o papel do educador é essencial na criação de contextos ricos e estimulantes que favoreçam a espontaneidade, a criatividade e a expressão individual e coletiva das crianças. Cabe-lhe, portanto, não apenas facilitar o acesso a materiais e espaços adequados, mas também observar, escutar e intervir de forma sensível e intencional, potenciando o valor educativo do jogo dramático.

A Expressão Dramática, segundo Sousa (2003), “é um dos meios mais valiosos e completos de educação”(p.33). E a amplitude da sua ação, abrange quase todos os aspetos importantes do desenvolvimento da criança e a grande diversificação de formas que pode tomar, podendo ser regulada conforme os objetivos, as idades e os meios de que se dispõe.

No que diz respeito à criança, a Expressão Dramática, “ajuda-a eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a criatividade, a consciência de valores (...), ao mesmo tempo que a ajuda na sua relação social” (Sousa, 2003, p.33).

Neste sentido, a Expressão Dramática é fundamental na dinâmica do grupo e ajuda o educador a conhecer as diferentes manifestações da personalidade da criança permitindo a esta uma maior facilidade na aquisição de conhecimentos e adaptação ao meio, oferecendo-lhe assim excelentes meios de comunicação (Sousa, 2003).

Desta forma, torna-se fundamental afirmar que o objetivo principal desta forma de educação é a “expressão”, ou seja, permitir que a criança possa expressar de forma livre todos os seus sentimentos, sejam estes de alegria, raiva ou tristeza.

## **2.2 O papel do educador na área da Expressão Dramática**

Em qualquer contexto educativo, o papel do educador enquanto promotor de experiências de aprendizagens deve essencialmente ter em conta os interesses e as necessidades das crianças de forma a conseguir responder aos mesmos.

De acordo com Câmara (1998, citado por Teixeira, 2019), é na EPE que as crianças vivenciam um período de rápidas transformações, tanto a nível do crescimento físico como do desenvolvimento cognitivo, impulsionado pelas múltiplas aprendizagens que vão adquirindo. Nesta etapa, começam a construir de forma mais aprofundada a perceção de si próprias e dos outros e perante esta realidade, o educador assume um papel fundamental enquanto referência das diversas interações que ocorrem e cabe-lhe, por isso, estar atento e sensível aos diferentes aspetos relacionados com o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança.

Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, no domínio da Expressão e Comunicação, o educador de infância assume um papel fundamental ao promover, de forma integrada, diferentes formas de expressão, nomeadamente no domínio da Educação Artística, no subdomínio das artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança. Cabe-lhe assim a responsabilidade de integrar estas expressões nas diversas experiências de aprendizagem, garantindo que fazem parte do currículo de forma natural, significativa e articulada com o desenvolvimento global da criança.

Perante isto, no que concerne à Expressão Dramática, explicitada na alínea g) refere que o educador “Organiza atividades e projetos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal”; bem como na alínea h) “Promove o recurso a diversas formas de expressão dramática, explorando as possibilidades técnicas de cada uma destas”.

Assim, é essencial que o educador de infância assuma um papel de facilitador das aprendizagens, promovendo e potenciando oportunidades de experimentação por parte das crianças. Compete-lhe planificar e desenvolver experiências de aprendizagem significativas, centradas nos interesses e necessidades do grupo, proporcionando atividades que favoreçam o desenvolvimento global em todas as áreas de conteúdo (Teixeira, 2019).

Além disso, é também da responsabilidade do educador criar e manter um ambiente seguro, tranquilo e acolhedor, promovendo relações positivas entre todos os elementos do grupo. Cabe-lhe ainda gerir de forma eficaz o espaço, o tempo e os recursos, de modo a “permitir que a criança sinta segurança a agir, a explorar e a descobrir por si” (Teixeira, 2019, p.28).

Perante isto, é importante referir que a opinião dos autores varia no que se refere ao papel do educador na Expressão Dramática. Barret (1986), concede uma importância extrema ao papel do animador na didática da Expressão Dramática, pois a autora considera que o educador é o “elemento mais importante (...), o cérebro, o coração e o corpo do grupo (...)”, “(...) não se passa nada se o educador não der nada para fazer”. (Gauthier, 2000, p.24). No entanto para Hebois (1979) o adulto só deve intervir se a criança demonstre precisar de ajuda.

Considerando o exposto, torna-se indispensável aprofundar a análise das características e das múltiplas potencialidades dos suportes de expressão, entendidos como meios essenciais para a manifestação das ideias, sentimentos, vivências e imaginação da criança. Estes suportes assumem um papel central nas práticas

pedagógicas da Educação Pré-Escolar, pois favorecem o desenvolvimento integral da criança, promovendo competências cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Além disso, possibilitam a construção de uma linguagem própria e significativa, através da qual a criança interpreta o mundo que a rodeia e se afirma como sujeito ativo no processo educativo. Por essa razão, no decorrer deste trabalho, será realizada uma abordagem mais aprofundada sobre este tema, destacando a importância dos suportes de expressão enquanto instrumentos fundamentais para uma pedagogia centrada na escuta, na criatividade e na valorização da criança como protagonista da sua aprendizagem (Medeiros, 2021).

### **3. O Jogo Simbólico e o Jogo Dramático**

Desde muito cedo que a criança recorre à sua imaginação para explorar o mundo à sua volta, envolvendo-se em jogos de faz-de-conta nos quais finge ser diferentes personagens, como animais, bonecos, ou até membros da sua família, é através das representações simbólicas que a criança recria ações, situações e experiências que observa no seu quotidiano, transformando-as em cenários imaginários e significativos (Medeiros, 2021).

Neste sentido, é possível compreender que a Expressão Dramática faz parte da vida da criança desde os primeiros anos de vida, pois esta revela uma tendência natural para imitar, representar e recriar situações do seu quotidiano, demonstrando assim a sua capacidade para observar o mundo que a rodeia e atribuir-lhe significado através da ação simbólica. Estas primeiras manifestações expressivas surgem de forma espontânea e refletem-se em gestos, sons, movimentos e interações que, com o tempo, se tornam mais intencionais e elaboradas. De acordo com Sousa (2003), esta competência desenvolve-se gradualmente, pois começa por ser reflexa e imediata, evoluindo para uma expressão intencional, em que a criança melhora atitudes e gestos com um nível crescente de pormenor, complexidade e intenção comunicativa.

É fundamental, portanto, reconhecer que a Expressão Dramática não deve ser confundida com o teatro formal, pois o seu foco não está na performance estética ou na apresentação para um público, mas sim no processo, no valor formativo, emocional e social da experiência dramática. A sua exploração inicia-se através do jogo simbólico e do brincar, que constituem as principais formas de expressão da criança nesta etapa do desenvolvimento e é no faz-de-conta, nas dramatizações espontâneas e na encenação de situações do dia a dia que a criança experimenta papéis, compreende emoções, exercita a empatia e reforça a sua identidade (Medeiros, 2021).

Neste sentido, o jogo tem um papel crucial no desenvolvimento da criança, assumindo assim uma das formas de aprendizagem mais natural.

Posto isto e de acordo com Medeiros (2021) podemos destacar dois tipos de jogos cruciais no desenvolvimento da criança, sendo estes o jogo simbólico e o jogo dramático.

Nesta linha de pensamento, é importante destacar que como é referido por Bourges (1964, citado por Sousa, 2003),

(...) jogos dramáticos não são teatro. Quando se trata de desempenhar um papel, o actor deve fazer a abstração da sua personalidade e emprestar o seu ser, a sua vida à personagem a criar. Isto exige da sua parte uma análise psicológica que já é difícil para um adulto e que é impossível para a criança, mesmo numa peça dita “infantil”(…). (p.25)

Neste sentido e em concordância com as OCEPE, o jogo simbólico é “uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Ministério da Educação, 2016, p.52).

Assim sendo, sabemos que a criança recorre desde cedo ao jogo simbólico, também conhecido como “faz de conta”, uma forma de brincar que surge de maneira espontânea. Este tipo de jogo é fundamental para o seu desenvolvimento global, na medida em que permite à criança recriar a realidade que observa, interpretando-a e transformando-a através da imaginação, pois ao assumir papéis e dar vida a personagens, situações ou objetos, a criança explora o mundo que a rodeia, atribuindo novos significados às suas experiências e emoções. Com isto, o jogo simbólico é assim considerado uma atividade voluntária, criativa e significativa, que possibilita uma forte interação da criança com os outros e com o meio envolvente, pois durante estas brincadeiras, a criança convoca objetos comuns, como blocos, bonecos, utensílios ou até elementos da natureza atribuindo-lhes novas funções e tratando-os como se tivessem vida própria, num processo de projeção simbólica que revela o seu pensamento criativo e a sua capacidade de abstração (Medeiros, 2021).

Neste sentido, o jogo simbólico desenvolve-se através da imaginação, da representação corporal, onde se recorre com frequência ao “faz de conta”, que é segundo a autora Medeiros (2021) “um dos grandes pilares do desenvolvimento infantil” (p.31). Nesta linha de pensamento, Piaget & Inhelder afirmam que:

O jogo simbólico (...) corresponde à função essencial que o jogo exerce na vida da criança. (...) É portanto indispensável ao seu equilíbrio afectivo e intelectual que possa dispor de um sector de actividade cuja motivação não seja a adaptação ao real mas, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções. (1979, p. 67)

Os mesmos autores reforçam ainda a importância do jogo simbólico, quando afirmam que este é indispensável à criança, para que esta possa dispor de um meio de expressão próprio, isto é, de um sistema de significados construídos por ela, assim sendo o jogo simbólico que não é apenas assimilação real do eu como o jogo em geral, mas sim a “assimilação assegurada (o que o reforça) por uma linguagem simbólica construída pelo eu e modificável à medida das necessidades” (1979, p. 67).

Com o acima referido, conseguimos perceber como se desenvolve o jogo simbólico, através da imaginação, da representação corporal, onde se recorre ao faz de conta com frequência e segundo as OCEPE,

o jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos. (Ministério da Educação, p.52)

Assim sendo, o jogo dramático é uma forma de expressão simbólica fundamental no desenvolvimento da criança, uma vez que este tipo de jogo pode ocorrer de forma individual, quando a criança representa personagens ou situações sozinha, mas adquire uma riqueza ainda maior quando envolve a interação com outras crianças. Nestes contextos sociais, os participantes assumem diferentes papéis, constroem coletivamente uma ação e desenvolvem um “enredo” ou narrativa que vai sendo livremente interpretada e ajustada, de acordo com a imaginação e criatividade do grupo (Ministério da Educação, 2016).

Este jogo espontâneo e expressivo desempenha, por isso, um papel crucial no desenvolvimento emocional e social da criança, facilitando a descoberta de si própria e do mundo que a rodeia.

De acordo com as OCEPE,

Esta forma de jogo é frequente nas crianças em idade do jardim de infância e desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança. (p.52)

É também importante referir que a interação com uma ou mais crianças durante o jogo dramático favorece significativamente o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de representação simbólica, pois à medida que os diferentes participantes recriam situações sociais, exploram papéis e constroem narrativas em conjunto, vão tomando consciência das suas próprias reações, emoções e da forma como influenciam o desenrolar da ação (Ministério da Educação, 2016).

Nesta linha de pensamento, as OCEPE reforçam que,

A interação com outra ou outras crianças, em jogo dramático, permite desenvolver a criatividade e a capacidade de representação, quando os diferentes parceiros recriam situações sociais, tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem. (p.52)

Tal como foi referido anteriormente, tanto o jogo simbólico como o jogo dramático remetem para o ato de brincar, e é neste sentido que se torna crucial perceber que brincar é um “elemento central nas culturas infantis e um direito, de facto, das crianças, a ser salvaguardado e promovido neste espaço” (Ferreira & Tomás, 2016, p.453).

Neste sentido, é crucial que as crianças brinquem, uma vez que é uma atividade que promove o seu desenvolvimento em vários níveis.

Posto isto, ao explorar o jogo dramático, é necessário ter em consideração as experiências das crianças, uma vez que este é um jogo que surge de forma natural, sendo esta também uma forma da criança explorar os seus sentimentos, mas de uma forma indireta, sem que tenha de verbalizar os mesmos.

#### **4. A Criança e os Suportes de Expressão**

Ao abordar os suportes de expressão é importante perceber o seu conceito, e de acordo com Landier e Barret (1999), são materiais “subtis que operam segundo formulas variáveis, impercetíveis, que representam verdadeiros desafios, (...) suscetíveis de induzir ou outros de facilitar a aprendizagem” (p.21)

Desta forma, torna-se fundamental aprofundar a compreensão acerca das características e potencialidades dos suportes de expressão, uma vez que constituem a base de inúmeras propostas pedagógicas no contexto da Educação Pré-Escolar. Por esse motivo, no próximo momento deste trabalho, será feita uma análise mais detalhada sobre o tema, destacando sua relevância no desenvolvimento integral da criança e no papel do educador enquanto mediador dessas experiências expressivas.

##### **4.1 A criança e o Fantoche**

O termo fantoche em Portugal, também pode ser referenciado com outras designações, tais como Bonifrate, Roberto, Bonecos de Santo Aleixo e é por norma associado ao termo italiano “Fantoccini” (Pereira e Lopes, 2007).

No entanto, com o passar dos anos, os fantoches começaram a ser inseridos em maior parte na área da Expressão Dramática e nos dias de hoje, são considerados “uma fonte de enriquecimento: da linguagem da criança, através do diálogo dos bonecos; da precisão do seu gesto e do seu poder evocador, através da animação; da sua atividade manual” (Leenharddt, 1974, p.57-58). Neste sentido, é importante destacar que “o fantoche é para expressão dramática o que o boneco é para o jogo espontâneo da criança. . É o seu primeiro suporte, e a sua qualidade essencial é exatamente a de não passar de um suporte. Não tem na verdade, nenhuma realidade limitativa em si mesmo (...)” (Leenharddt, 1974, p.52).

Nesta linha de pensamento e acordo com Medeiros (2021), “designa-se por fantoche todo o tipo de boneco manipulável, seja de luva, de vara, de fio”.

No entanto podemos ainda ir mais além na definição de fantoche, pois este é considerado um boneco inanimado, que ganha vida e sentido dramático quando alguém lhe dá vida, alento e sentido, que constitui a essência da animação. Para além disso, podemos considerar que o fantoche tem uma vida emprestada, que aumenta quanto maiores forem as capacidades de quem o manipula. Posto isto, um fantoche é considerado um boneco cujos movimentos são controlados por alguém/manipulador que tem uma intencionalidade dramática (Pereira e Lopes, 2007).

Desta forma, os teatros de fantoches remontam à antiguidade, altura em que os fantoches eram representados por figuras rudimentares, feitas em barro e desprovidas de movimento e com o tempo, esses “bonecos” foram sendo aperfeiçoados, passando a apresentar articulações que permitiam simular gestos e expressões. Após a Segunda Guerra Mundial, a sociedade começou a reconhecer o valor simbólico, expressivo e educativo dos fantoches, o que levou à sua introdução progressiva no contexto escolar, nomeadamente como ferramenta lúdica e pedagógica no processo de ensino-aprendizagem (Medeiros, 2021).

Desta forma, de acordo com Leenhardt (1974), todas as crianças ao longo da sua vida brincaram pelo menos uma vez com algum boneco, e não teve de ser o boneco que idealizaram, pode até ter sido um urso de peluche, no entanto, o que é importante perceber é que a criança tem de se imaginar na realidade, ou seja de permanecer no imaginário.

Posto isto, devemos destacar que numa representação de fantoches "nenhuma contingência técnica é insuperável e todos os meios de expressão nele se encontram reunidos (verbais, gestuais, musicais (...)" (Leenhardt,(1974), p. 53). E com isto, podemos afirmar que os fantoches exercem um grande fascínio sobre as crianças, sendo, por isso, frequentemente utilizados desde a Educação Pré-Escolar.

Perante o acima referido, é importante destacar o grande potencial dos fantoches enquanto recurso, pois trata-se de uma ferramenta acessível e fácil de produzir, podendo ser construídos a partir de uma grande variedade de materiais, incluindo objetos reutilizáveis ou que já não estejam em uso. Os fantoches podem assumir formas simples ou mais elaboradas, mas, de um modo geral, é possível criá-los de forma prática e criativa, garantindo que sejam apelativos e cativantes para as crianças (Medeiros, 2021).

Para além disto, Santillana (1989, referenciado por Sousa, 2003, p.95), destaca outras potencialidades dos fantoches, entre elas,

- É uma criação dramática em que a criança coloca em movimento todo o seu ser em desenvolvimento;
- A sua criatividade atende sobretudo a psicologia da criança e a expressão do seu Eu;
- É uma forma de reflexão sobre a vida;
- Permite uma conexão entre o mundo interno e o mundo externo da criança;
- A criança aprende a perceber, dominar e expressar emoções, sentimentos e conceitos através de metáforas dramáticas;

- Uma criança que viva os seus anos de fantasia com absoluta entrega será capaz de posteriormente delimitar muito melhor os campos da fantasia e da realidade;
- Não se trata de fazer um “artista” dos fantoches, mas apenas ajudar a criança a expressar-se, a desenvolver a sua personalidade;
- Interessa sobretudo a sua expressão criativa.

Posto isto, é crucial apresentar os diferentes tipos de fantoches, entre eles, fantoche luva, sendo que este funciona como o próprio nome indica como uma luva, onde é inserida a mão e que permite fazer diversos movimentos. Outro tipo de fantoche é o fantoche de dedo, que é o fantoche mais pequeno e é colocado individualmente em cada dedo. A sua utilização permite a manipulação de várias personagens em simultâneo, o que o torna particularmente prático e eficaz na encenação de pequenas histórias. Depois temos o fantoche de vara, considerado o mais simples de construir, utiliza uma vara como suporte principal. É também o mais acessível em termos de manipulação, sendo ideal para crianças com menor desenvolvimento da motricidade fina, pois exige menos destreza manual e por fim, temos o fantoche de fios ou a marioneta, que é um tipo de fantoche mais complexo, que requer maior coordenação e controlo motor, o que o torna mais desafiante, mas também mais expressivo em termos de movimento e teatralidade (Medeiros, 2021).

Perante isto, e de acordo com Sousa (2003) e Lenhardt (1973) podemos perceber que o fantoche é um recurso versátil e por isso tem vantagens e desvantagens. No que diz respeito às desvantagens, dever ter em atenção o tempo em que a criança utiliza o fantoche, para não se habituarem demasiado e não desenvolverem capacidades corporais, não lhes devemos transmitir a plena consciência do que é o espetáculo, uma vez que é um fator que pode levá-los a uma necessidade de exibição extrema. Relativamente às vantagens, os fantoches são bastante atrativos e motivadores estimulam a capacidade de concentração, a oralidade, motivam as crianças a trabalharem certos temas, incentivam as crianças mais tímidas, desenvolvem a imaginação e são uma conduta interdisciplinar de aprendizagens.

#### **4.2 O Fantoche na Educação**

Os fantoches assumem uma importante estratégia nas novas pedagogias, uma vez que estes, continuam dos dias de hoje a ser um importante instrumento de aplicação pedagógica em torno de aprendizagens essenciais aliadas ao desenvolvimento de diversas capacidades, entre elas: aprender a trabalhar em grupo, coordenação motora,

concentração, capacidade de raciocínio, criatividade, imaginação, observação, desinibição, comunicação, expressão oral, confiança, participação, memória, relação interpessoal, improvisação e sociabilidade (Pereira e Lopes, 2007).

Neste sentido Pereira e Lopes (2007) afirmam, “o educador e o animador podem e devem utilizar os fantoches como proposta educativa interdisciplinar e ainda como tecnologia educativa ao serviço das diferentes áreas do saber” (p.44).

Os fantoches contribuem para desenvolver a imaginação, a liberdade, a expressão e as crianças ao trabalharem com os fantoches estão a aperfeiçoar a linguagem, a coordenar os gestos e a serem expressivos, pois estamos perante “uma ação dramática que requer mimica, onomatopeia, gestos, coordenação de movimentos, oralidade, jogo e trabalho de grupo” (Pereira e Lopes 2007, p.45).

#### **4.3 O Fantoche como Recurso para o Desenvolvimento da Expressão, Comunicação e Socialização da Criança**

A comunicação é uma ferramenta fundamental utilizada pelo ser humano desde os primórdios da sua existência. Desde os tempos mais antigos, que o homem sente a necessidade de se expressar e de transmitir ideias, sentimentos, desejos ou informações, independentemente do grau de complexidade que essas mensagens possam ter, esta necessidade de comunicar é inata e acompanha o ser humano ao longo de toda a sua vida.

É através da comunicação, seja verbal ou não verbal, que o ser humano constrói relações, partilha experiências e dá sentido ao mundo à sua volta. Assim, a capacidade de se exprimir revela-se essencial para a sua integração e sobrevivência no meio em que está inserido. Sem a expressão, o ser humano tornar-se-ia um ser inativo, isolado, sem voz, sem movimento e sem ação, alguém incapaz de interagir, de evoluir ou de transformar o que o rodeia.

Podemos assim afirmar que a comunicação, não é apenas uma capacidade é uma necessidade vital que permite ao ser humano afirmar-se como ser social, consciente e participativo.

Segundo Leenhardt (1974), os jogos espontâneos com fantoches constituem um dos principais fatores de expressão e comunicação na infância, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento emocional e social das crianças. Através da manipulação dos fantoches, a criança projeta sentimentos, constrói personagens e interage com os outros num ambiente seguro, lúdico e simbólico, o que favorece o

desenvolvimento da autoestima, a resolução de conflitos e o desenvolvimento da empatia.

Posto isto e segundo Vaz (2013), quando a criança recorre ao fantoche de forma livre, faz com que o mesmo ganhe vida. Neste sentido durante a manipulação do fantoche a criança comunica através do fantoche o seu “eu”, que por vergonha ou medo não o faz sem recorrer ao fantoche. Nestas situações, é importante que o educador tenha em consideração a intensão da criança de modo a perceber e minimizar as dificuldades que a mesma possa ter.

Neste sentido, o fantoche é uma ferramenta pedagógica poderosa que favorece a expressão individual, o fortalecimento da autoestima e a construção de relações com os pares.

### **CAPÍTULO III – Metodologia**

A metodologia corresponde à explicação detalhada de todos os procedimentos e técnicas utilizadas ao longo de um trabalho investigativo, uma vez que esta descreve de forma clara como é que o estudo foi estruturado, justificando assim as escolhas dos métodos aplicados e as etapas seguidas. O papel da metodologia é garantir que o estudo seja transparente, rigoroso e passível de ser replicado por outros investigadores, assegurando a validade e a credibilidade dos resultados obtidos.

De acordo com Santos e Lima (2019, p.12), “a utilização do método científico na realização de trabalhos de investigação apresenta diversas vantagens. Entre estas destacam-se: a sistematização dos dados, a credibilidade dos resultados e a aceitabilidade pela comunidade científica.”

Neste sentido, de acordo com a definição do problema é importante perceber a metodologia que mais se adequa à sua investigação, para desta forma conseguir dar respostas aos objetivos definidos.

Deste modo, neste capítulo será apresentada a metodologia deste estudo, na qual se encontram os instrumentos e métodos necessários para a realização da investigação. Serão, assim, definidos e justificados o tipo de investigação, os participantes e, a sua caracterização, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, bem como as técnicas de tratamento e análise de dados.

#### **1. Tipo de investigação**

A investigação não é uma atividade isolada, mas sim um processo complexo, ou seja, “um processo, constituído por um conjunto de actuações sucessivas inter-relacionadas” (Dionisio, 1997, p. 123). De forma geral, podemos afirmar que a investigação é um processo que tende a conceptualizar a realidade do objeto de estudo, ou seja, obter conhecimentos e ideias que expressem da forma mais exata possível a realidade, contribuindo assim para fortalecer o conteúdo teórico das ciências.

Neste sentido e segundo alguns autores, como Quivy e Campenhoudt (1992) a investigação é (...) “um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isso implica (p. 29).” Posto isto o investigador, deve escolher numa primeira fase um fio condutor claro, de forma que a sua investigação possa iniciar-se e estruturar-se com coerência.

Segundo Pacheco (1995), o paradigma de investigação assume duas funções fundamentais. Se por um lado permite integrar conceitos, perspectivas e diversas

abordagens ao criar uma identidade comum que orienta o desenvolvimento do conhecimento científico, que envolve questões teóricas e metodológicas, por outro, contribui para a legitimação do trabalho no seio da comunidade científica, na medida em que um determinado paradigma define os critérios de validade, os modos de interpretação e as formas de justificação dos resultados obtidos.

O mesmo autor refere também dois paradigmas que têm marcado a investigação no campo da educação: o paradigma quantitativo, de natureza racionalista e positivista, centrado na objetividade, na medição e na generalização dos resultados; e o paradigma qualitativo, de orientação naturalista e interpretativa, que valoriza a compreensão dos fenómenos no seu contexto, a partir da perspetiva dos sujeitos envolvidos.

Segundo Bogdam e Biklen (1994), a investigação qualitativa caracteriza-se por várias particularidades essenciais, nomeadamente: o investigador desempenha o papel central na recolha dos dados, e a fonte direta dos dados provém do ambiente natural; os dados recolhidos têm uma natureza essencialmente descritiva; o foco do investigador recai principalmente sobre o processo; o investigador procura interpretar o significado dos dados de uma forma indutiva. No âmbito da investigação qualitativa, o objetivo é gerar dados descritivos que permitam observar e compreender os modos de pensar dos participantes ao longo da investigação.

Assim, é fundamental que o investigador tenha uma compreensão profunda da realidade tal como ela se apresenta, para descrever de forma minuciosa o contexto e os indivíduos envolvidos, pois só através de uma abordagem detalhada é que será possível ao investigador alcançar um conhecimento mais intrínseco dos acontecimentos, permitindo uma análise rica e contextualizada. Este tipo de investigação exige uma imersão no ambiente e uma atenção especial aos detalhes, de modo a perceber as dinâmicas presentes.

Perante o acima referido e de acordo com Fortin (1999) devemos ter também em consideração que o investigador determina, (...) os métodos que utilizará para obter as respostas às questões de investigação. O investigador define a população e escolhe os instrumentos mais apropriados para efetuar a colheita dos dados. Assegura-se também de que os instrumentos são fiéis e válidos (p. 40).

O presente estudo está integrado no paradigma qualitativo. Neste sentido, será realizada uma descrição detalhada das experiências vividas pelo participante, considerando o seu contexto natural e as interações que nele ocorrem. O estudo terá uma natureza empírica, com características descritivas, sendo fundamentado na análise de dados concretos e observáveis. A pesquisa basear-se-á na análise documental,

estudando uma determinada entidade dentro do seu contexto real, sem descurar as particularidades que influenciam o comportamento e as percepções dos envolvidos. Para garantir uma visão abrangente e profunda, o estudo fará uso de múltiplas fontes de dados, incluindo notas de campo, registos fotográficos grelhas de observação que permitam captar a complexidade do fenómeno em questão.

Considerando que o objetivo deste estudo é compreender de que forma os fantoches podem ser utilizados como recurso facilitador no desenvolvimento de competências sociais, como a comunicação, socialização e expressão, entende-se que o método mais apropriado seria o estudo de caso único.

O estudo de caso é o método utilizado neste relatório final de estágio, baseado na observação direta de uma criança de quatro anos, com uma descrição detalhada dos seus comportamentos e atitudes em atividades dirigidas e autodirigidas, bem como em situações lúdicas e espontâneas. O foco da investigação está na análise das interações e reações da criança, proporcionando uma compreensão aprofundada do desenvolvimento das suas competências sociais.

O estudo de caso, foi a metodologia escolhida, uma vez que se pretendia obter informações detalhadas sobre a criança em questão dentro de um período reduzido, de modo a compreender melhor as suas respostas e comportamentos em contextos específicos. Sendo que o estudo de caso tem vindo progressivamente a assumir um maior protagonismo no domínio da investigação em educação, revelando-se uma metodologia propícia para a análise de uma dada realidade educativa de forma mais circunscrita e mais profunda (Morgado, 2012, p. 8).

Neste sentido é importante abordar o que caracteriza um estudo de caso, que de acordo com Yin (2001), “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (p.32). E de acordo com o mesmo autor, e também com Bogdan e Biklen (1994) podemos ter dois tipos de estudo de caso, o estudo de caso único e o estudo de caso múltiplo ou comparativo. No primeiro exemplo, o investigador estuda uma realidade, um ambiente, ou seja, um caso, no segundo exemplo, o investigador estuda dois ou mais casos.

Como qualquer outro tipo de estudo, o estudo de caso também apresenta vantagens e desvantagens, entre as vantagens, destaca-se o contacto direto com a realidade e proporcionar uma base de dados rica e versátil, que pode ser utilizada para múltiplos fins, como impulsionar ações, apoiar a tomada de decisões, fornecer resultados acessíveis a diferentes públicos e criar um arquivo de material descritivo detalhado, que pode ser sujeito a novas interpretações ao longo do tempo. Quanto às limitações, a

principal dificuldade reside na validação do estudo, ou seja, na verificação de que o investigador está, de facto, a observar aquilo que acredita estar a observar (Rodrigues, 2012).

Perante o acima referido, podemos dizer que se trata de uma investigação de natureza qualitativa descritiva, e de acordo com Bogdan e Biklen (1994) “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p.49). Ou seja, todo o processo é relevante e deve ser valorizado, uma vez que é através dele que será possível compreender os resultados e explicar as razões que fundamentam a ocorrência de determinados fenómenos. E de acordo com estes dois autores, “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” ( p.49).

## **2. Participantes**

A seleção de casos específicos a estudar é crucial, e neste sentido esta pode ser aleatória ou intencional, sendo a do presente estudo intencional. Em qualquer caso, a estratégia utilizada para seleccionar casos está ligada às questões de investigação específicas que o estudo irá abordar, ou seja, a escolha de casos deve ser heurística (Ridde et al., 2023).

Assim sendo, o caso a estudar é uma criança do sexo feminino com 4 anos de idade, sendo que, por motivo de sigilo a criança em estudo será identificada através da letra “A”.

Relativamente à caracterização da criança em estudo, é importante destacar que os resultados para a elaboração deste relatório final de estágio foram obtidos a partir do conhecimento adquirido ao longo da prática de ensino supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar. Os resultados foram construídos a partir das observações realizadas ao longo do estudo, as quais forneceram informações importantes sobre o comportamento e desenvolvimento da criança.

A criança A, em particular, apresentava dificuldades significativas na socialização com os outros colegas, demonstrando um comportamento mais reservado e timidez acentuada, tinha dificuldade em expressar-se verbalmente, o que a impedia de comunicar de forma eficaz em grupos ou interações sociais. A sua vergonha, que se manifestava frequentemente em contextos sociais, parecia ser uma barreira constante

para o seu envolvimento em atividades lúdicas ou de grupo, e limitava a sua capacidade de estabelecer vínculos mais próximos com os outros.

No entanto, através das observações feitas, notou-se que a criança A respondia positivamente a momentos de maior atenção individualizada e que, com o tempo, ia mostrando sinais de maior abertura em contextos menos exigentes socialmente.

#### Técnicas e instrumentos de recolha de dados

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa descritiva, “os dados recolhidos são principalmente em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados obtidos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (p.48). Estes dados podem incluir transcrições de expressões, notas de campo, fotografias, entre outros.

Tendo em conta os objetivos deste estudo e com o intuito de obter uma visão mais abrangente e diversificada, foram utilizados os seguintes métodos na recolha de dados: observação direta, grelhas de registo da observação, notas de campo, registo fotográfico e recolha videográfica, de forma a enriquecer a compreensão dos fenómenos em análise.

Segundo Estrela (1994), observar implica ver, mas também perceber de forma atenta e intencional, o que vai ao encontro da ideia de Ketele (1980, citado por Damas & Ketele, 1985, p. 11), que refere que “observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objeto para dele recolher informações”.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a observação constitui um método através do qual o investigador recolhe informação relevante relacionada com as questões de investigação.

O grau de envolvimento do investigador pode dar origem a dois tipos distintos de observação: a observação participante, na qual o observador integra o grupo, interagindo com os seus membros, e a observação não participante, em que, apesar de se manter próximo e bem posicionado para observar, o investigador não intervém ativamente nas dinâmicas do grupo. Em qualquer dos casos, é essencial que o observador consiga manter um certo distanciamento crítico, que lhe permita recolher informação de forma objetiva e rigorosa.

A observação é uma técnica fundamental na recolha de dados, especialmente em estudos de natureza descritiva, pois é utilizada com o propósito de compreender interações complexas em contextos sociais e em ambientes naturais. Esta técnica permite ao investigador observar o comportamento humano em tempo real, analisando

e relacionando simultaneamente diversos elementos, como o conteúdo verbal das interações e a linguagem corporal dos participantes (Rodrigues, 2012).

Deste modo, a observação revela-se uma ferramenta imprescindível para o investigador compreender o meio envolvente, bem como o público-alvo do estudo. No caso específico deste trabalho, permite avaliar se, após a introdução do recurso aos fantoches, a criança que apresenta dificuldades ao nível das competências sociais, nomeadamente na expressão, comunicação e socialização, evidencia progressos significativos nestas competências.

Segundo Coutinho (2011) existem duas dimensões a considerar nas técnicas de observação: a dimensão estruturada, em que o investigador se desloca para o campo munido de um guião de observação, previamente definido e sistematizado, geralmente designado por grelha de observação; e a dimensão não estruturada, em que o investigador observa o contexto de forma mais livre, utilizando uma folha de papel para registar tudo o que observa, produzindo assim notas de campo, que mais tarde poderão dar origem a diários de campo. Nesta última abordagem, o investigador observa o que acontece de forma espontânea e natural no contexto, sendo esta prática designada por observação naturalista.

Neste sentido o presente estudo segue a dimensão estruturada, tendo-se optado pela realização de observação participante ou direta, com recurso a grelhas de observação, instrumentos elaborados pelo investigador, que visam a recolha de factos e não meras representações. Em todo o processo, os critérios de seleção, registo e codificação dos atributos a observar procuraram ser definidos da forma mais rigorosa possível (Rodrigues, 2012).

Posto isto, numa primeira fase do estudo, antes da implementação dos fantoches, considerou-se necessário elaborar grelhas de observação, para cada um dos objetivos (cf. anexos 7, 8 e 9), com a finalidade de recolher informações mais precisas sobre a criança selecionada. Neste sentido pretendeu-se, em particular, observar os seus comportamentos de comunicação no seio do grupo, bem como identificar características individuais relevantes para a definição do seu perfil. As tabelas utilizadas encontram-se organizadas por categorias, indicadores e uma escala, com três níveis, (sempre/nunca/por vezes), baseada na Escala de Likert.

Importa também referir que, para a realização deste estudo, foi necessária a autorização dos encarregados de educação da criança participante e para o efeito, foi elaborado um pedido formal de consentimento informado o qual foi devidamente assinado por cada um dos encarregados de educação (cf. anexo 10).

As notas de campo, elaboradas durante e após a observação, constituíram um recurso fundamental para a análise e reflexão final, sendo utilizadas de modo a garantir que nenhum detalhe escapasse à atenção do investigador; para tal, tornou-se essencial o registo escrito daquilo que o investigador ouvia, via, experienciava e pensava, permitindo, posteriormente, uma reflexão mais aprofundada (Bogdan e Biklen, 1994).

A reflexão sobre as notas de campo pode assumir diferentes dimensões, como analítica, metodológica e pessoal, envolvendo a aprendizagem, os métodos utilizados e as mudanças na perspetiva do investigador ao longo do estudo (Rodrigues, 2012).

Por fim, também pode servir para esclarecimentos necessários, incluindo anotações sobre aspetos não evidentes ou elementos que requeiram maior aprofundamento.

Posto isto, durante a fase de introdução dos fantoches na sala foram realizadas diversas observações sistemáticas, apoiadas pelos instrumentos de recolha de dados já referenciados. A sua utilização possibilitou uma análise mais profunda da exploração dos fantoches no desenvolvimento das competências de comunicação e interação social da criança em estudo. Paralelamente, permitiu avaliar o seu nível de interesse e envolvimento nas atividades, especialmente quando os fantoches estavam disponíveis e acessíveis no contexto da sala.

### **3. tcnicas de tratamento e análise dos dados**

De acordo com (Bogdan & Biklen, 1994),

a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. (p.205)

Neste sentido, para Pires (2022, p.71), cabe ao investigador “selecionar a informação pertinente para alcançar o objetivo que pretende pois, a utilização dos instrumentos adequados podem conduzir-nos a resultados de maior viabilidade”.

E de acordo com Bardin (2016), tendo em conta a natureza deste estudo, de acordo com o que foi apresentado anteriormente, na recolha de dados recorreu-se à análise de conteúdo para o tratamento dos dados, e para o autor,

a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos ou, com maior

rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (p.33).

Esta análise permitirá descrições sistemáticas, contribuindo assim para a reinterpretção das mensagens e possibilitando uma compreensão dos seus significados.

A análise de conteúdo é definida por Bardin (2016, p. 40) como “um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” e de acordo com Vala (1989, p. 103) “exige a maior explicitação de todos os procedimentos utilizados”. Esta técnica de tratamento da informação permite a indução dos dados, uma vez que a sua finalidade é “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1989, p. 104).

Neste sentido, através da inferência, é possível aceder à interpretação dos dados, atribuindo-lhes traços de significação face aos objetivos do estudo. A intenção da análise de conteúdo é, para Bardin (2016, p. 40), a: “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de receção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. Nesta linha de pensamento, o mesmo autor, propõe três fases: (i) pré-análise; (ii) exploração do material; (iii) tratamento dos dados, inferência e interpretação de resultados (Bardin, 2016, p. 121).

Relativamente à pré-análise, esta corresponde à fase de organização inicial, na qual se estabelece o primeiro contacto com os documentos e se procede à preparação do material para a análise. A exploração do material constitui uma etapa mais prolongada, cujo principal objetivo é gerir de forma sistemática as decisões tomadas na fase anterior. Esta etapa centra-se sobretudo nos processos de codificação, que envolvem o recorte, a enumeração e a classificação da informação (Bardin, 2016).

A análise deve ser conduzida segundo os princípios da exaustividade, homogeneidade e pertinência. O princípio da exaustividade implica a análise de toda a informação recolhida, com vista à seleção do material mais relevante para os objetivos do estudo. A homogeneidade exige que a informação analisada seja coerente e centrada na temática investigada. Por sua vez, a pertinência pressupõe a adequação dos dados às questões de investigação, contribuindo de forma direta para o esclarecimento dos problemas formulados no estudo (Bardin, 2016).

O tratamento e a interpretação dos dados recolhidos tem como finalidade torná-los significativos. Realizado o registo e a leitura das notas de campo e das grelhas de observação, procedeu-se a uma análise categorial.

Segundo Bardin (2016, p.73), a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

As categorias podem ser classes ou rubricas que reúnem um conjunto de elementos, as unidades de registo, sob um título genérico, sendo esse agrupamento feito tendo em consideração as características dos elementos. Neste sentido, o critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas), sintático (verbos e adjetivos), léxico (classificação de palavras) e expressivo (categorias que classificam perturbações da linguagem (Bardin, 2016).

Assim sendo, classificar elementos em categorias estabelece a investigação do que cada elemento tem em comum com os outros, o que permite assim o seu agrupamento.

Para isso é necessário recorrer à categorização, um processo estruturalista com duas fases: o inventário (isolar os elementos) e a classificação (repartir os elementos e organizar as mensagens), organizando as unidades de registo em categorias e subcategorias.

Foram assim extraídas as seguintes categorias, expressão, comunicação, socialização, envolvimento com o fantoche, interesse, participação, envolvimento e motivação.

#### **CAPÍTULO IV – Análise e discussão de resultados**

Após as observações efetuadas, procedeu-se à análise dos dados obtidos que ilustram o desenvolvimento de todas as observações efetuadas.

De acordo com Fortin, (1999)

O investigador analisa o conjunto dos resultados e interpreta-os segundo o tipo de estudo e quadro de referência utilizados, tendo em conta o facto de que visa ou a descrição de um fenómeno ou a exploração e a verificação de relações entre os fenómenos, ou ainda, a verificação de hipóteses causais (p.331)

A análise tem como ponto de partida o material recolhido e sistematizado nas grelhas de observação desenvolvidas ao longo do estágio, em cinco momentos distintos (cf. Anexo 7, 8 e 9). Estas foram elaboradas pela investigadora, combinando diversos indicadores para avaliar a problemática em estudo, com a monitorização da educadora cooperante e dos professores orientadores deste relatório. Estes indicadores foram avaliados através de uma escala composta pelas opções: “Sempre” assinalado com a letra “S”, “Nunca” com a letra “N” e “Por vezes”, indicado por ‘PV’.”

Após uma breve descrição dos diferentes momentos, os dados extraídos serão apresentados em tabelas e divididos por categorias, tendo em conta os objetivos inicialmente definidos.

### **1.º Momento – “Os fantoches”**

**Data:** 02-04-2025

#### **Descrição:**

No *1.º momento*, os fantoches foram introduzidos na sala de atividades, sendo de considerar que anteriormente as crianças já tinham tido contacto com os mesmos.

A sua introdução teve como principal objetivo permitir que a criança A interagisse com os fantoches de forma individual. Assim, nesta fase inicial a criança A brincou com os fantoches, o que possibilitou uma primeira observação das suas interações sociais, mediadas por este recurso.

Neste *1.º momento*, os fantoches foram colocados num local acessível da sala de atividades, onde permaneceram até à conclusão do estudo.

Na tabela seguinte, serão apresentados os dados extraídos da *Grelha de observação 1* (cf. Anexo 7), devidamente organizados em categorias, de modo a dar resposta ao objetivo: “Observar a interação social e comunicativa entre a criança em estudo e os seus pares em atividades mediadas por fantoches”.



**Tabela 1**

1.º Momento | Observar a interação social e comunicativa entre a criança em estudo e os seus pares em atividades mediadas por fantoches

Data	Atividade	Categoria	Indicadores	1	2	3
02-04-2025	Os Fantoches	Expressão e Comunicação	Fala com as crianças da sala por iniciativa própria?	x		
			Fala só com algumas crianças da sala?		x	
			Participa por iniciativa própria nos jogos?	x		
			Participa nas atividades só quando é solicitado(a)?			x
			Utiliza a comunicação verbal para comunicar com os pares?		x	
			Utiliza frases completas?		x	
			Consegue manter uma conversa com os colegas?		x	
			Compreende os diálogos dos colegas?		x	
			Tem dificuldade em pronunciar palavras?	x		
			A criança utiliza gestos para complementar a comunicação?	x		
		Socialização	Interage nas atividades com os pares?		x	
			Interage nas atividades lúdicas só com um ou dois colegas?		x	
			Interage nas atividades só quando é solicitado(a)?		x	
			Gosta de realizar as atividades sozinho(a)?			x
			Gosta de realizar as atividades com outros colegas?	x		
			A criança reage aos sentimentos expressos pelos colegas?		x	
			Ela recorre ao adulto quando tem algum problema?		x	
			A criança tem dificuldade em integrar-se nas brincadeiras com os pares?		x	
			Demonstra os seus sentimentos aos colegas?		x	
			A criança lidera situações?	x		
A criança segue os outros nas atividades?	x					
Consegue atuar sozinha?	x					
Distrai-se facilmente?			x			

**Tabela 1** - 1.º Momento | Observar a interação social e comunicativa entre a criança em estudo e os seus pares em atividades mediadas por fantoches

**Legenda:** 1 - Nunca; 2 - Por vezes; 3 - Sempre;

De acordo com os dados apresentados na tabela anterior, podemos observar que na categoria da “expressão e comunicação”, a criança A utilizou a fala como principal meio de expressão, embora com limitações, pois as frases eram geralmente curtas e por vezes incompletas, o que dificultava a clareza da mensagem. Revelou capacidade para iniciar diálogo apenas com uma criança, mas demonstrou dificuldade em mantê-lo ou em compreender diálogos mais complexos por parte das outras crianças. Neste sentido, a criança A isolava-se quando sentia que não era compreendida; nestas situações, procurava um adulto de forma a sentir-se mais segura e, quando o fazia, tinha expressões como: “quero brincar contigo” ou “quero brincar sozinha”.

Relativamente à “socialização”, a criança A adotou uma postura reservada, preferindo brincar sozinha, na maior parte do tempo, ou com uma criança com quem mantinha uma maior proximidade. Participou nas brincadeiras apenas quando foi diretamente convidada por um adulto ou uma criança, não tendo demonstrado iniciativa para se integrar de forma espontânea.

Perante situações de conflito recorreu ao adulto, o que evidenciou uma dependência na gestão das suas interações sociais, designadamente quando uma criança lhe tirou o fantoche. Foi gerada uma situação de conflito que a criança não resolveu tendo procurado o adulto para resolver o problema. Não manifestou comportamentos de liderança e manteve uma atitude passiva, seguindo os outros.

Posto o acima referido, neste primeiro momento a criança A revelou muitas dificuldades na comunicação e na socialização, revelou insegurança, preferência por interações restritas e necessidade constante de apoio por parte do adulto para se envolver nas brincadeiras e para resolver conflitos.

Na tabela que se segue são apresentados os dados extraídos da *Grelha de observação 2* (cf. anexo 8), organizados por categorias referentes à observação deste 1.º momento, com o intuito de responder ao objetivo: “Analisar o interesse e envolvimento da criança em estudo nas atividades com recurso a fantoches”.

**Tabela 2**

1.º Momento | Analisar o interesse e envolvimento da criança em estudo nas atividades com recurso a fantoches

Data	Atividade	Categoria	Indicadores	1	2	3
02-04-2025	Os Fantoches	Interesse	Demonstra entusiasmo com as atividades mediadas por fantoches?			x
			Faz perguntas sobre os fantoches?	x		
			Vai buscar os fantoches por iniciativa própria?			x
			Precisa de ser incentivada para participar nas atividades com fantoches?		x	
			Demonstra alegria, animação ou surpresa ao interagir com os fantoches?			x
			Apresenta sinais de desinteresse ou evitação (exemplo: desvia o olhar, se afasta)?		x	
		Participação e Envolvimento	Mantém o foco na atividade por um tempo prolongado?		x	
			Manipula os fantoches ativamente?			x
			Utiliza diferentes tons de voz, gestos ou expressões faciais ao brincar com os fantoches?		x	
			Demonstra criatividade e imaginação ao interagir com os fantoches?		x	
		Motivação	Propõe ideias ou histórias para utilizar os fantoches?		x	
			Demonstra vontade de prolongar a brincadeira com os fantoches?			x
			Cria interações espontaneamente		x	
Utiliza os fantoches para se expressar e interagir sem depender dos adultos?	x					
		Pede para repetir a atividade em outros momentos?			x	

**Tabela 2** - 1.º Momento | Analisar o interesse e envolvimento da criança em estudo nas atividades com recurso a fantoches

**Legenda:** 1 - Nunca ; 2 - Por vezes; 3 - Sempre;

De acordo com os dados apresentados na tabela anterior, podemos observar que na categoria “interesse”, a criança demonstrou entusiasmo ao ir buscar os fantoches por iniciativa própria e expressou alegria durante a interação com os mesmos. Não fez perguntas sobre os fantoches e, apesar de apresentar sinais ocasionais de desinteresse, como desviar o olhar ou afastar-se, manteve uma atitude positiva em relação ao recurso.

No que diz respeito à “participação e envolvimento”, a criança manteve o foco por um tempo moderado, manipulou os fantoches de forma ativa e utilizou diferentes tons de voz, gestos e expressões faciais durante a brincadeira, mostrando também criatividade e imaginação. Propôs uma ideia, com uma pequena história, para o uso dos fantoches enquanto brincava com uma criança com quem tem mais confiança.

No que diz respeito à “motivação”, a criança A manifestou vontade de prolongar a brincadeira, criou interações espontâneas e conseguiu utilizar os fantoches para se expressar sem depender constantemente dos adultos. Além disso, demonstrou interesse em repetir a atividade noutros momentos, o que indicou um envolvimento crescente e uma maior autonomia na utilização dos fantoches.

Na tabela seguinte, encontram-se os dados relativos à observação desta fase inicial, extraídos da *Grelha de observação 3* (cf. anexo 9), estruturados por categorias, com o propósito de responder ao objetivo: “Identificar as competências de comunicação e expressão desenvolvidas nas atividades com fantoches”.

**Tabela 3**

1.º Momento | “Identificar as competências de comunicação e expressão desenvolvidas nas atividades com fantoches”

Data	Atividade	Categoria	Indicadores	1	2	3	
02-04-2025	Os Fantoches	Expressão e Comunicação	Recorre ao fantoche para exprimir emoções, individualmente;	x			
			Recorre ao fantoche para exprimir emoções, com as outras crianças;	x			
			Recorre ao fantoche para se expressar e comunicar individualmente		x		
			Recorre ao fantoche para se expressar e comunicar com os colegas		x		
		Socialização	Interage nas atividades lúdicas com todos as crianças da sala quando usa o fantoche;			x	
			Interage nas atividades lúdicas só com um ou dois crianças quando usa o fantoche;				x
			Interage com as crianças só quando está a usar o fantoche;			x	
			Recorre ao fantoche para interagir com as outras crianças, enquanto estas brincam nos cantinhos;	x			
			Interage nas atividades com as outras crianças por iniciativa própria;	x			
		Envolvimento com o fantoche	Manifesta interesse em manipular o fantoche;			x	
			Observa o fantoche, sem o manipular			x	
			Manipula o fantoche e explora -o com interesse			x	
			Manipula o fantoche só quando é solicitado (a)	x			
			Explora o fantoche, isoladamente				x
Explora o fantoche com as outras crianças				x			
Manifesta satisfação quando recorre aos fantoches para se relacionar com os colegas				x			

**Tabela 3** - 1.º Momento | “Identificar as competências de comunicação e expressão desenvolvidas nas atividades com fantoches”

**Legenda: 1 - Nunca ; 2 - Por vezes ; 3 - Sempre;**

Perante os dados observados na tabela anterior percebemos que, na categoria “expressão e comunicação”, a criança recorreu pontualmente ao fantoche para a comunicação e comunicou através dele de forma espontânea, evidenciando um uso simbólico inicial do objeto como meio de expressão. No entanto, comunicou apenas com uma criança próxima, evitando assim interações mais amplas, e não utilizou o fantoche para expressar emoções durante a atividade.

No que diz respeito à “socialização”, a criança A interagiu somente com uma criança com quem tem maior afinidade, mantendo esse padrão mesmo com o uso do fantoche.

A presença do fantoche aumentou ligeiramente a comunicação, embora a interação não tenha sido exclusivamente mediada pelo fantoche. Contudo, a sua utilização pareceu diminuir as inseguranças habituais, uma vez que a criança A utilizou frases como: “vem brincar connosco”, referindo-se ao fantoche e a ela própria, enquanto se dirigia à criança com quem estava a brincar. Não obstante, a participação da criança A continuou dependente do estímulo do adulto, pois não tinha iniciativa própria para se integrar no grupo.

Quanto ao “envolvimento com o fantoche”, a criança A manifestou interesse e curiosidade desde o início e explorou o fantoche tanto de forma isolada, quanto em interações com a criança próxima, apresentando satisfação nessas interações partilhadas, embora limitadas. Não precisou de solicitação constante para manipular o fantoche, indicando um interesse genuíno pelo material. Desta forma, foi possível observar que o fantoche funcionou como mediador, contribuindo para aumentar o seu envolvimento com os pares.

## **2.º Momento – “A história do Coelho”**

**Data:** 22-04-2025

### **Descrição:**

No 2.º *momento*, a criança A participou, juntamente com o seu grupo, numa atividade que tinha como objetivo recriar uma história apresentada anteriormente através de um teatro de fantoches.

A história foi contada, inicialmente, pela outra educadora estagiária e, depois de assistirem ao teatro de fantoches, as crianças foram divididas em pequenos grupos sendo desafiadas a recontar a história com os seus próprios fantoches.

O grupo da criança A era composto por mais três crianças, uma de três anos e duas de seis anos, o que permitiu o trabalho colaborativo entre idades diferentes.

Na tabela que se segue, apresentam-se os dados recolhidos durante a observação do 2.º *momento*, com base na *Grelha de observação* 1 (cf. anexo 7). Estes dados estão organizados por categorias para responder ao objetivo: “Observar a interação social e comunicativa entre a criança em estudo e os seus pares em atividades mediadas por fantoches”.

**Tabela 4**

2.º Momento | “Observar a interação social e comunicativa entre a criança em estudo e os seus pares em atividades mediadas por fantoches”

Data	Atividade	Categoria	Indicadores	1	2	3
22-04-2025	A história do Coelho	Expressão e Comunicação	Fala com as crianças da sala por iniciativa própria?		x	
			Fala só com algumas crianças da sala?		x	
			Participa por iniciativa própria nos jogos?	x		
			Participa nas atividades só quando é solicitado(a)?			x
			Utiliza a comunicação verbal para comunicar com os pares?		x	
			Utiliza frases completas?		x	
			Consegue manter uma conversa com os colegas?		x	
			Compreende os diálogos dos colegas?		x	
			Tem dificuldade em pronunciar palavras?	x		
			A criança utiliza gestos para complementar a comunicação?	x		
		Socialização	Interage nas atividades com os pares?		x	
			Interage nas atividades lúdicas só com um ou dois colegas?		x	
			Interage nas atividades só quando é solicitado(a)?		x	
			Gosta de realizar as atividades sozinho(a)?			x
			Gosta de realizar as atividades com outros colegas?	x		
			A criança reage aos sentimentos expressos pelos colegas?	x		
			Ela recorre ao adulto quando tem algum problema?			x
			A criança tem dificuldade em integrar-se nas brincadeiras com os pares?			x
			Demonstra os seus sentimentos aos colegas?	x		
			A criança lidera situações?	x		
A criança segue os outros nas atividades?	x					
Consegue atuar sozinha?	x					
Distrai-se facilmente?			x			

**Tabela 4 - 1.º Momento | “Identificar as competências de comunicação e expressão desenvolvidas nas atividades com fantoches”**

**Legenda: 1 - Nunca ; 2 - Por vezes; 3 - Sempre;**

Perante os dados referidos na tabela anterior, relativamente à categoria “expressão e comunicação”, durante o 2.º momento observou-se que a criança A continuava a revelar fragilidades. A atividade proposta, (criação e apresentação de uma história em grupo), expôs limitações ao nível da comunicação, da iniciativa e da organização do discurso. A criança A mostrou-se hesitante e envergonhada, utilizou poucas palavras, com frases curtas, pausas longas e evitou o contacto visual com as outras crianças. Neste sentido foi possível observar que o discurso dirigido aos pares foi praticamente inexistente, sendo que os diálogos foram maioritariamente dirigidos ao adulto.

Em termos de interação, a criança A comunicou apenas com duas crianças com quem já mantinha maior proximidade e, mesmo nesses casos, de forma muito breve. Apesar das dificuldades em comunicar, demonstrou alguma compreensão sobre os diálogos dos outros, acompanhando-os passivamente.

No que diz respeito à “socialização”, manteve-se reservada e pouco à vontade em grupo, não tomou iniciativa para interagir e participava apenas quando alguma criança ou adulto lhe pedia. Preferiu realizar a tarefa de forma mais autónoma e afastou-se das interações do grupo; a sua participação foi tímida e limitada, dependendo do apoio do adulto para se envolver pontualmente.

Não demonstrou comportamentos de liderança, nem contribuiu ativamente para a história, adotando sempre uma postura passiva e conformando-se às decisões do grupo.

Em síntese, neste segundo momento a criança A continuou a evidenciar dificuldades em expor-se verbalmente e em integrar-se espontaneamente nas dinâmicas de grupo, mostrando assim uma necessidade de apoio contínuo para participar nas atividades.

Na tabela seguinte estão dispostos e organizados os dados extraídos da *Grelha de observação 2* (cf. anexo 8), correspondentes à observação deste 2.º momento, apresentando-se organizados por categorias de forma a responder ao objetivo: “Analisar o interesse e envolvimento da criança em estudo nas atividades com recurso a fantoches”.

**Tabela 5**

2.º Momento | “Analisar o interesse e envolvimento da criança em estudo nas atividades com recurso a fantoches”

Data	Atividade	Categoria	Indicadores	1	2	3
22-04-2025	A história do Coelho	Interesse	Demonstra entusiasmo com as atividades mediadas por fantoches?		x	
			Faz perguntas sobre os fantoches?	x		
			Vai buscar os fantoches por iniciativa própria?			x
			Precisa de ser incentivada para participar nas atividades com fantoches?		x	
			Demonstra alegria, animação ou surpresa ao interagir com os fantoches?		x	
			Apresenta sinais de desinteresse ou evitação (exemplo: desvia o olhar, se afasta)?		x	
		Participação e Envolvimento	Mantém o foco na atividade por um tempo prolongado?		x	
			Manipula os fantoches ativamente?			x
			Utiliza diferentes tons de voz, gestos ou expressões faciais ao brincar com os fantoches?		x	
			Demonstra criatividade e imaginação ao interagir com os fantoches?		x	
		Motivação	Propõe ideias ou histórias para utilizar os fantoches?	x		
			Demonstra vontade de prolongar a brincadeira com os fantoches?		x	
			Cria interações espontaneamente		x	
Utiliza os fantoches para se expressar e interagir sem depender dos adultos?			x			
Pede para repetir a atividade em outros momentos?			x			

*Tabela 5 - 2.º Momento | “Analisar o interesse e envolvimento da criança em estudo nas atividades com recurso a fantoches”*

**Legenda: 1 - Nunca ; 2 - Por vezes; 3 - Sempre;**

De acordo com os dados apresentados na tabela anterior, podemos observar que, relativamente ao “interesse”, desde o início da proposta que a criança A demonstrou uma preferência evidente pelos fantoches, aproximando-se com curiosidade e entusiasmo, pois explorou o material de forma cuidada e motivada, revelando uma ligação afetiva à atividade. No entanto, este interesse não se traduziu numa participação ativa ou autónoma nas dinâmicas de grupo, uma vez que continuou a evidenciar resistência em interagir com os pares e necessitou frequentemente do apoio do adulto para se manter envolvida, sobretudo em momentos que exigiam comunicação ou decisões partilhadas.

Durante a execução da atividade utilizou os fantoches com gosto, apresentando pontualmente sinais de expressividade, alegria e tentativas de interação. No entanto, essas manifestações foram breves e inconsistentes, desaparecendo sempre que era necessário dialogar com os colegas, momento em que voltava a adotar uma postura mais reservada.

No que diz respeito à “participação e envolvimento”, a criança manteve-se concentrada durante curtos períodos, manipulando os fantoches de forma ativa, demonstrando alguma criatividade e imaginação, ainda que de forma tímida. Apesar de utilizar poucos recursos verbais, recorreu pontualmente a gestos para dar vida à personagem, revelando envolvimento na atividade, embora limitados no tempo e na profundidade da interação.

Quanto à “motivação”, foi notório o seu gosto pelos fantoches, procurando-os de forma espontânea durante momentos livres e mostrando vontade de prolongar a brincadeira para além do tempo formal da tarefa. No entanto, não foi capaz de utilizar os fantoches de forma autónoma como meio de interação com os pares, continuando a depender do apoio do adulto para estruturar a atividade e envolver-se socialmente.

Na tabela seguinte encontram-se os dados extraídos da *Grelha de observação 2* (cf. anexo 8) relativos à observação deste 2.º momento, organizados por categorias, de modo a responder ao objetivo: “Identificar as competências de comunicação e expressão desenvolvidas nas atividades com fantoches”.

**Tabela 6**

2.º Momento | “Identificar as competências de comunicação e expressão desenvolvidas nas atividades com fantoches”

Data	Atividade	Categoria	Indicadores	1	2	3	
22-04-2025	A história do Coelho	Expressão e Comunicação	Recorre ao fantoche para exprimir emoções, individualmente;	x			
			Recorre ao fantoche para exprimir emoções, com as outras crianças;	x			
			Recorre ao fantoche para se expressar -comunicar individualmente		x		
			Recorre ao fantoche para se expressar- comunicar com os colegas		x		
		Socialização	Interage nas atividades lúdicas com todos as crianças da sala quando usa o fantoche;			x	
			Interage nas atividades lúdicas só com um ou dois crianças quando usa o fantoche;			x	
			Interage com as crianças só quando esta a usar o fantoche;			x	
			Recorre ao fantoche para interagir com as outras crianças, enquanto estas brincam nos cantinhos;	x			
			Interage nas atividades com as outras crianças por iniciativa própria;	x			
		Envolvimento com o fantoche	Manifesta interesse em manipular o fantoche;			x	
			Observa o fantoche, sem o manipular			x	
			Manipula o fantoche e explora -o com interesse			x	
			Manipula o fantoche só quando é solicitado (a)	x			
			Explora o fantoche, isoladamente			x	
Explora o fantoche com as outras crianças				x			
Manifesta satisfação quando recorre aos fantoches para se relacionar com os colegas				x			

Tabela 6 - 2.º Momento | “Identificar as competências de comunicação e expressão desenvolvidas nas atividades com fantoches”

Legenda: 1- Nunca ; 2- Por vezes ; 3- Sempre;

Com base nos dados da tabela anterior, no que se refere à categoria da “expressão e comunicação”, sobressai que a criança A utilizou o fantoche pontualmente, durante a atividade, como meio de comunicação, especialmente em momentos individuais. Nestas ocasiões, interagiu de forma espontânea através do fantoche, o que, embora tenha ocorrido de forma ocasional, representou um primeiro passo no uso simbólico deste recurso como veículo de expressão.

Ao nível da interação com os colegas, a criança A comunicou apenas com uma criança com quem já mantinha proximidade, evitando o contacto com o restante grupo. Não se verificou iniciativa para alargar a interação aos outros pares, comportamento que se manteve mesmo com o uso do fantoche.

Relativamente à “socialização”, a criança A interagiu apenas com uma criança com quem tinha maior afinidade e não demonstrou iniciativa própria para se integrar nas dinâmicas de grupo, continuando a depender de estímulo externo para participar nas atividades coletivas.

No que respeita ao “envolvimento com o fantoche”, a criança A mostrou interesse desde o início, manipulando-o com curiosidade e atenção, e explorou o fantoche de forma autónoma em alguns momentos. Apesar das interações sociais se manterem limitadas, o fantoche funcionou como um mediador eficaz, promovendo um ligeiro aumento do envolvimento com os pares. Importa destacar que a criança não precisou de ser incentivada para manipular o fantoche, o que reforça o seu interesse pelo recurso.

### **3.º Momento – “A minha história”**

**Data:** 07-05-2025

**Descrição:**

No 3.º *momento*, a criança A foi desafiada a criar uma história a partir de imagens diversas. Cada grupo de crianças recebeu um conjunto de ilustrações distintas, o que permitiu diferentes interpretações e enredos. A criança A permaneceu integrada no mesmo grupo do momento anterior, o que favoreceu a continuidade da interação entre os pares e a consolidação das dinâmicas já estabelecidas. A colaboração entre os elementos do grupo foi essencial para a construção conjunta da história.

Na tabela apresentada seguidamente podem ser observar os dados referentes à observação deste 3.º *momento* retirados da *Grelha de observação 1* (cf. anexo 7), organizados por categorias, com o intuito de responder ao objetivo: “Observar a interação social e comunicativa entre a criança em estudo e os seus pares em atividades mediadas por fantoches”.

**Tabela 7**

3.º Momento | “Observar a interação social e comunicativa entre a criança em estudo e os seus pares em atividades mediadas por fantoches”:

Data	Atividade	Categoria	Indicadores	1	2	3
07-05-2025	A minha história	Expressão e Comunicação	Fala com as crianças da sala por iniciativa própria?		x	
			Fala só com algumas crianças da sala?			x
			Participa por iniciativa própria nos jogos?	x		
			Participa nas atividades só quando é solicitado(a)?			x
			Utiliza a comunicação verbal para comunicar com os pares?		x	
			Utiliza frases completas?		x	
			Consegue manter uma conversa com os colegas?		x	
			Compreende os diálogos dos colegas?		x	
			Tem dificuldade em pronunciar palavras?	x		
			A criança utiliza gestos para complementar a comunicação?		x	
		Socialização	Interage nas atividades com os pares?		x	
			Interage nas atividades lúdicas só com um ou dois colegas?		x	
			Interage nas atividades só quando é solicitado(a)?		x	
			Gosta de realizar as atividades sozinho(a)?			x
			Gosta de realizar as atividades com outros colegas?	x		
			A criança reage aos sentimentos expressos pelos colegas?		x	
			Ela recorre ao adulto quando tem algum problema?		x	
			A criança tem dificuldade em integrar-se nas brincadeiras com os pares?		x	
			Demonstra os seus sentimentos aos colegas?	x		
			A criança lidera situações?	x		
A criança segue os outros nas atividades?	x					
Consegue atuar sozinha?	x					
Distrai-se facilmente?			x			

**Tabela 7** - 3.º Momento | “Observar a interação social e comunicativa entre a criança em estudo e os seus pares em atividades mediadas por

**Legenda: 1 - Nunca ; 2 - Por vezes; 3 - Sempre;**

A partir dos dados organizados na tabela anterior, observa-se que, neste 3.º *momento*, em relação à “expressão e comunicação” a criança A, que inicialmente se mostrou reservada e silenciosa, revelou progressos no domínio da expressão e comunicação. À medida que as crianças partilhavam ideias para a história, passou de uma postura observadora para uma participação ativa, contribuindo com sugestões e envolvendo-se na construção da história. Embora tenha sido inicialmente incentivada a participar, mostrou disponibilidade espontânea para colaborar com uma colega mais nova, com quem não mantinha uma relação afetiva próxima, o que revelou uma abertura inesperada à interação. Regista-se que a criança A perguntou diversas vezes à colega: “precisas de ajuda?” e disse também “eu posso ajudar-te”, o que nunca tinha acontecido. Mesmo perante situações em que as crianças precisavam de ajuda, a criança A apenas observava, sem interagir. E disponibilizou-se ao dizer: “eu posso ajudar-te”

Neste sentido, a comunicação verbal foi o principal meio de expressão utilizado, pois a criança articulou frases completas, com sentido e sem dificuldades de pronúncia, mantendo diálogos simples e adequados ao contexto. Demonstrou compreensão do discurso das outras crianças, apesar de continuar a apresentar alguma limitação na empatia perante os colegas.

No que respeita à “socialização”, apesar de geralmente preferir atividades individuais, a criança envolveu-se na dinâmica de grupo, especialmente após o apoio inicial do adulto.

Com o decorrer da tarefa, revelou uma maior naturalidade nas interações e alguma iniciativa, particularmente com a colega mais nova. Embora tenha interagido com o grupo, fê-lo com maior frequência com essa criança específica, evidenciando ainda alguma seletividade nas suas relações sociais.

A sua participação no grupo foi maioritariamente passiva, seguindo as ideias dos colegas. Expressou a sua opinião de forma tímida e pontual, e, não obstante a sua colaboração, não assumiu comportamentos de liderança.

Sempre que teve dúvidas ou dificuldades recorreu ao adulto, reforçando a sua dependência do mesmo. Também se observou alguma dificuldade em manter o foco, necessitando de acompanhamento próximo para se manter envolvida na atividade.

Neste sentido, este 3.º *momento* evidenciou sinais de progresso tanto na comunicação como na socialização, embora ainda marcados por alguma insegurança, seletividade e necessidade de apoio constante por parte do adulto. Ainda assim, observaram-se avanços no envolvimento e na participação com o grupo.

#### **4.º Momento – “O meu fantoche”**

**Data:** 12-05-2025

##### **Descrição:**

A criança A, juntamente com as crianças que integraram o mesmo grupo dos momentos anteriores, participou ativamente na criação de fantoches destinados à representação da história elaborada no 3.º *momento*.

Numa fase inicial, cada criança escolheu a personagem que iria representar, e em seguida, foram disponibilizados diversos materiais, como tecidos, cartolinas, botões, lã e cola, para que cada elemento do grupo pudesse construir o seu próprio fantoche, de forma personalizada.

Na tabela que se segue encontram-se registados os dados extraídos da *Grelha de observação* 1 (cf. anexo 7) relativos à observação deste 4.º *momento*, organizados por categorias, de forma dar resposta ao objetivo: “Observar a interação social e comunicativa entre a criança em estudo e os seus pares em atividades mediadas por fantoches”.

**Tabela 8**

4.º Momento | “Observar a interação social e comunicativa entre a criança em estudo e os seus pares em atividades mediadas por fantoches”

Data	Atividade	Categoria	Indicadores	1	2	3
12-05-2025	O meu fantoche	Expressão e Comunicação	Fala com as crianças da sala por iniciativa própria?		x	
			Fala só com algumas crianças da sala?		x	
			Participa por iniciativa própria nos jogos?		x	
			Participa nas atividades só quando é solicitado(a)?		x	
			Utiliza a comunicação verbal para comunicar com os pares?		x	
			Utiliza frases completas?		x	
			Consegue manter uma conversa com os colegas?		x	
			Compreende os diálogos dos colegas?		x	
			Tem dificuldade em pronunciar palavras?	x		
			A criança utiliza gestos para complementar a comunicação?		x	
		Socialização	Interage nas atividades com os pares?		x	
			Interage nas atividades lúdicas só com um ou dois colegas?		x	
			Interage nas atividades só quando é solicitado(a)?		x	
			Gosta de realizar as atividades sozinho(a)?		x	
			Gosta de realizar as atividades com outros colegas?		x	
			A criança reage aos sentimentos expressos pelos colegas?		x	
			Ela recorre ao adulto quando tem algum problema?		x	
			A criança tem dificuldade em integrar-se nas brincadeiras com os pares?	x		
			Demonstra os seus sentimentos aos colegas?	x		
			A criança lidera situações?	x		
A criança segue os outros nas atividades?	x					
Consegue atuar sozinha?		x				
Distrai-se facilmente?			x			

**Tabela 8** - 3.º Momento | “Observar a interação social e comunicativa entre a criança em estudo e os seus pares em atividades mediadas por

**Legenda: 1 - Nunca ; 2 - Por vezes; 3 - Sempre;**

Com base nos dados apresentados na tabela acima referida, é possível observar uma evolução positiva no comportamento da criança A no que respeita à categoria “expressão e comunicação”. Apesar de inicialmente não ter iniciado conversas de forma espontânea, ao longo da tarefa foi gradualmente interagindo com todos os elementos do grupo, demonstrando maior à vontade, segurança e disponibilidade para colaborar. Ao contrário de momentos anteriores, a criança A não limitou a sua comunicação a um grupo restrito, revelando uma atitude mais aberta e prestável, tendo mesmo ajudado a criança mais nova na construção do seu fantoche.

Relativamente à comunicação, a criança A manteve pequenas conversas com os pares, ainda que de curta duração, centradas nos interesses desta e na tarefa em desenvolvimento. Compreendeu os diálogos e respondeu de forma pertinente, sem necessidade de apoio, revelando um discurso claro e eficaz, embora tenha contado com alguma orientação inicial por parte do adulto. Esta necessidade foi menos evidente em comparação com momentos anteriores, sinalizando assim um progresso na comunicação.

Na categoria da “socialização”, a construção dos fantoches permitiu verificar avanços significativos, pois a criança interagiu com o grupo todo, mostrando-se mais confiante e participativa. Ainda que tenha solicitado pontualmente apoio ao adulto, fê-lo apenas para questões técnicas relacionadas com a tarefa, tendo-o abordado através de pequenas frases como: “ajuda-me a colar a roupa do meu boneco”, “preciso de ajuda a cortar”. Dirigiu-se também à criança mais nova dizendo: “olha, eu posso ajudar-te”, “eu também sei fazer”, “precisas de ajuda?”, o que permite constatar a sua crescente autonomia e independência nas interações sociais.

Observou-se também uma mudança no papel que assumiu no grupo, uma vez que chegou a liderar pequenas interações, nomeadamente ao orientar uma colega mais nova na construção do seu fantoche. Este comportamento indicou iniciativa e confiança, ainda que noutros momentos tenha continuado a seguir as ideias das outras crianças.

Demonstrou também capacidade para realizar a tarefa de forma autónoma, mantendo-se concentrada e focada ao longo de toda a atividade, o que constituiu um progresso face a situações anteriores

Posto isto, na tabela que se segue estão organizados os dados extraídos da *grelha de observação 2* (cf. anexo 8), devidamente categorizados, para dar resposta ao objetivo: “Analisar o interesse e envolvimento da criança em estudo nas atividades com recurso a fantoches”.

**Tabela 9**

4.º Momento | “Analisar o interesse e envolvimento da criança em estudo nas atividades com recurso a fantoches”

Data	Atividade	Categorias	Indicadores	1	2	3
12-05-2025	O meu fantoche	Interesse	Demonstra entusiasmo com as atividades mediadas por fantoches?			x
			Faz perguntas sobre os fantoches?		x	
			Vai buscar os fantoches por iniciativa própria?			x
			Precisa de ser incentivada para participar nas atividades com fantoches?	x		
			Demonstra alegria, animação ou surpresa ao interagir com os fantoches?			x
			Apresenta sinais de desinteresse ou evitação (exemplo: desvia o olhar, se afasta)?	x		
		Participação e Envolvimento	Mantém o foco na atividade por um tempo prolongado?		x	
			Manipula os fantoches ativamente?			x
			Utiliza diferentes tons de voz, gestos ou expressões faciais ao brincar com os fantoches?		x	
			Demonstra criatividade e imaginação ao interagir com os fantoches?		x	
			Propõe ideias ou histórias para utilizar os fantoches?		x	
		Motivação	Demonstra vontade de prolongar a brincadeira com os fantoches?		x	
			Cria interações espontaneamente		x	
			Utiliza os fantoches para se expressar e interagir sem depender dos adultos?			x
Pede para repetir a atividade em outros momentos?			x			

**Tabela 9** - 4.º Momento | “Analisar o interesse e envolvimento da criança em estudo nas atividades com recurso a fantoches”

**Legenda: 1 - Nunca ; 2 - Por vezes; 3 - Sempre;**

Tendo como base os dados da tabela anterior, é possível identificar que, na categoria “interesse”, a criança A demonstrou um envolvimento emocional e motivacional muito positivo. Apesar de inicialmente necessitar de incentivo para começar, rapidamente mostrou entusiasmo, mantendo-se atenta e implicada ao longo de toda a tarefa. Revelou curiosidade em compreender melhor a atividade e, à medida que o seu fantoche ganhava forma, expressou alegria e satisfação por o estar a construir sozinha, o que fortaleceu a sua autoestima e reforçou o seu envolvimento.

Não foram observados sinais de desinteresse, pelo contrário, a criança manteve-se motivada e envolvida durante todo o processo, confirmando que as atividades mediadas por fantoches são eficazes para estimular o seu interesse e promover a interação com os pares.

Na categoria de “participação e envolvimento” a criança evidenciou um nível particularmente elevado de concentração e motivação, mantendo o foco durante um período prolongado. Manipulou o fantoche de forma espontânea, dialogando com a personagem criada e, ocasionalmente, utilizou diferentes tons de voz, expressões faciais e gestos, ainda que de forma subtil, para enriquecer a interação.

Destacou-se pela criatividade e imaginação, atribuindo múltiplos papéis e contextos ao seu fantoche, criando personagens e situações variadas, em que dizia: “o meu cão vai passear” e criava interações com a criança mais pequena.

Relativamente à “motivação”, após terminar a construção do fantoche, a criança A iniciou imediatamente a sua manipulação e criou histórias espontâneas, evidenciando a vontade natural de prolongar a brincadeira para além do tempo previsto. As interações surgiram de forma espontânea, tanto consigo própria como com as outras crianças, sem necessidade constante de mediação adulta, tendo demonstrado interesse contínuo, pedindo para repetir a atividade noutras ocasiões.

Neste sentido, na tabela seguinte encontram-se os dados retirados da *Grelha de observação 3* (cf. anexo 9), devidamente organizados por categorias, de forma a responder ao objetivo: “Identificar as competências de comunicação e expressão desenvolvidas nas atividades com fantoches”.

**Tabela 10**

4.º Momento | “Identificar as competências de comunicação e expressão desenvolvidas nas atividades com fantoches”

Data	Atividade	Categoria	Indicadores	1	2	3	
12-05-2015	O meu fantoche	Expressão e Comunicação	Recorre ao fantoche para exprimir emoções, individualmente;	x			
			Recorre ao fantoche para exprimir emoções, com as outras crianças;	x			
			Recorre ao fantoche para se expressar e comunicar individualmente		x		
			Recorre ao fantoche para se expressar e comunicar com os colegas		x		
		Socialização	Interage nas atividades lúdicas com todos as crianças da sala quando usa o fantoche;			x	
			Interage nas atividades lúdicas só com um ou duas crianças quando usa o fantoche;			x	
			Interage com as crianças só quando esta a usar o fantoche;			x	
			Recorre ao fantoche para interagir com as outras crianças, enquanto estas brincam nos cantinhos;	x			
			Interage nas atividades com as outras crianças por iniciativa própria;			x	
		Envolvimento com o fantoche	Manifesta interesse em manipular o fantoche;			x	
			Observa o fantoche, sem o manipular	x			
			Manipula o fantoche e explora -o com interesse				x
			Manipula o fantoche só quando é solicitado (a)	x			
			Explora o fantoche, isoladamente				x
			Explora o fantoche com as outras crianças				x
		Manifesta satisfação quando recorre aos fantoches para se relacionar com os colegas				x	

**Tabela 10** - 4.º Momento | “Identificar as competências de comunicação e expressão desenvolvidas nas atividades com fantoches”

**Legenda: 1 - Nunca; 2 - Por vezes; 3 - Sempre;**

A partir dos dados apresentados na tabela anterior, verifica-se que na categoria "expressão e comunicação" a criança A, embora durante a fase de construção do fantoche não tenha utilizado o objeto para expressar emoções, começou a recorrer a este como meio expressivo assim que o concluiu.

Utilizou o fantoche para se expressar individualmente e falou com ele de forma espontânea e autónoma, e também o fez para comunicar com as outras crianças, demonstrando assim uma apropriação crescente do fantoche como mediador da comunicação.

Ainda que a expressão de emoções dirigidas aos outros fosse pouco clara, ficou evidente que a criança A reconheceu o fantoche como uma ferramenta válida para comunicar e brincar.

Em relação à "socialização", a construção dos fantoches revelou-se muito significativa, pois pela primeira vez a criança A participou de forma mais ampla e espontânea, interagindo com todos os elementos do grupo, e, em específico, com a criança mais nova. Neste sentido, o fantoche foi utilizado como facilitador da comunicação e aproximação, servindo como um canal seguro para a criança se envolver com os pares. As interações aconteceram principalmente enquanto manipulava o fantoche, revelando assim um avanço importante na sua comunicação e socialização, dado que as iniciativas partiram da própria criança.

Quanto ao "envolvimento com o fantoche", a criança A demonstrou um elevado interesse e entusiasmo sobretudo por ter construído o seu próprio fantoche, o que reforçou o seu vínculo e motivação para explorar o objeto. Manipulou o fantoche de forma ativa, criou diálogos e situações, tanto de forma individual como com os colegas, o que facilitou a aproximação e a comunicação entre eles. Nestes momentos, mostrou-se mais descontraída e recetiva ao contacto social do que quando não estava com o fantoche.

## **5.º Momento – “O Teatro de Fantoques”**

**Data:** 27-05-2025

### **Descrição:**

No 5.º *momento*, a criança A, juntamente com o seu grupo formado pelas mesmas crianças dos momentos anteriores, ensaiou a história que haviam elaborado previamente. Para isso, recorreram aos fantoches que cada um tinha construído no 4.º *momento*.

A criança A manteve o fantoche que ela própria criou, bem como a personagem que escolheu representar, o que contribuiu para um maior envolvimento na atividade.

O grupo ensaiou a história em conjunto, repetindo-a algumas vezes para consolidar a sequência e a participação de cada elemento. Durante este processo foi possível observar momentos de colaboração e apoio entre os pares. Após os ensaios a história foi apresentada ao restante grupo de crianças da sala, num pequeno momento de partilha e dramatização, promovendo a expressão, a criatividade e a interação entre todos.

Na tabela seguinte, estão sistematizados os dados retirados da *Grelha de observação 1* (cf. anexo 7), organizados por categorias, de forma a responder ao objetivo: “Observar a interação social e comunicativa entre a criança em estudo e os seus pares em atividades mediadas por fantoches”.

**Tabela 11**

5.º Momento | “Observar a interação social e comunicativa entre a criança em estudo e os seus pares em atividades mediadas por fantoches”

Data	Atividade	Categoria	Indicadores	1	2	3
27-05-2025	O Teatro de Fantoches	Expressão e Comunicação	Fala com as crianças da sala por iniciativa própria?	x		
			Fala só com algumas crianças da sala?		x	
			Participa por iniciativa própria nos jogos?		x	
			Participa nas atividades só quando é solicitado(a)?			x
			Utiliza a comunicação verbal para comunicar com os pares?		x	
			Utiliza frases completas?		x	
			Consegue manter uma conversa com os colegas?		x	
			Compreende os diálogos dos colegas?		x	
			Tem dificuldade em pronunciar palavras?	x		
			A criança utiliza gestos para complementar a comunicação?	x		
		Socialização	Interage nas atividades com os pares?		x	
			Interage nas atividades lúdicas só com um ou dois colegas?		x	
			Interage nas atividades só quando é solicitado(a)?		x	
			Gosta de realizar as atividades sozinho(a)?		x	x
			Gosta de realizar as atividades com outros colegas?		x	
			A criança reage aos sentimentos expressos pelos colegas?		x	
			Ela recorre ao adulto quando tem algum problema?		x	
			A criança tem dificuldade em integrar-se nas brincadeiras com os pares?		x	
			Demonstra os seus sentimentos aos colegas?		x	
			A criança lidera situações?	x		
A criança segue os outros nas atividades?	x					
Consegue atuar sozinha?	x					
Distrai-se facilmente?			x			

**Tabela 11** - 5.º Momento | “Observar a interação social e comunicativa entre a criança em estudo e os seus pares em atividades mediadas por fantoches”

Legenda: 1- Nunca; 2- Por vezes; 3- Sempre;

Segundo os dados demonstrados na tabela anterior, na categoria “expressão e comunicação” observou-se um progresso positivo no comportamento da criança A durante o ensaio e apresentação da história com fantoches, uma vez que a criança comunicou com todas as crianças do grupo e com outros colegas da sala, sem necessidade de mediação adulta. Embora mantenha maior facilidade de contacto com crianças com quem tem maior ligação afetiva, começou a interagir também com outras crianças.

Utilizou a comunicação de forma clara e mais frequente, com frases completas e adequadas ao contexto, apesar de ter pequenas conversas centradas nos seus interesses, compreendeu os diálogos dos outros. Não obstante, tende a não prolongar as interações.

Na categoria “socialização” houve uma evolução significativa no comportamento da criança A durante a apresentação, a qual interagiu ativamente com os pares, participou na atividade e expressou opiniões sobre a condução do teatro, algo que não fazia em fases anteriores. Apesar de ainda preferir atividades individuais, mostrou interesse crescente em propostas coletivas, participando de forma colaborativa e integrada. Demonstrou também maior conforto, respeito pelas ideias dos colegas e vontade de fazer parte da atividade, revelando um grande progresso na sua socialização.

A tabela que se segue apresenta os dados recolhidos durante o 5.º momento de observação, retirados da *Grelha de observação 2* (cf. anexo 8), devidamente categorizados, com vista à resposta ao objetivo: “Analisar o interesse e envolvimento da criança em estudo nas atividades com recurso a fantoches”.

**Tabela 12**

5.º Momento | “Analisar o interesse e envolvimento da criança em estudo nas atividades com recurso a fantoches”

Data	Atividade	Categoria	Indicadores	1	2	3
27-05-2025	O Teatro de Fantoches	Interesse	Demonstra entusiasmo com as atividades mediadas por fantoches?		x	
			Faz perguntas sobre os fantoches?		x	
			Vai buscar os fantoches por iniciativa própria?		x	
			Precisa de ser incentivada para participar nas atividades com fantoches?	x		
			Demonstra alegria, animação ou surpresa ao interagir com os fantoches?		x	
			Apresenta sinais de desinteresse ou evitação (exemplo: desvia o olhar, se afasta)?	x		
		Participação e Envolvimento	Mantém o foco na atividade por um tempo prolongado?		x	
			Manipula os fantoches ativamente?		x	
			Utiliza diferentes tons de voz, gestos ou expressões faciais ao brincar com os fantoches?	x		
			Demonstra criatividade e imaginação ao interagir com os fantoches?		x	
		Motivação	Propõe ideias ou histórias para utilizar os fantoches?	x		
			Demonstra vontade de prolongar a brincadeira com os fantoches?			x
			Cria interações espontaneamente			x
			Utiliza os fantoches para se expressar e interagir sem depender dos adultos?			x
		Pede para repetir a atividade em outros momentos?			x	

**Tabela 12** - 5.º Momento | “Analisar o interesse e envolvimento da criança em estudo nas atividades com recurso a fantoches”

**Legenda: 1 - Nunca ; 2 - Por vezes; 3 - Sempre;**

Segundo os dados demonstrados na tabela anterior é possível observar que, na categoria “interesse”, a criança demonstrou entusiasmo e um envolvimento muito positivo durante toda a atividade, dirigindo-se espontaneamente ao seu fantoche e preparando-se para a apresentação, sem necessidade de incentivo por parte do adulto.

A manipulação do fantoche criado por si contribuiu significativamente para a sua alegria e envolvimento, não tendo sido observados sinais de desinteresse; pelo contrário, manteve-se concentrada e satisfeita ao interagir com o objeto e com os colegas.

Na categoria “participação e envolvimento” a criança mostrou um foco prolongado e envolvimento contínuo do início ao fim da atividade. Embora não tenha recriado toda a história (algo esperado para a sua idade), manipulou o fantoche ativamente utilizando diferentes tons de voz, gestos e expressões, tendo chegado a cantar espontaneamente com as outras crianças, demonstrando maior confiança.

Na categoria “motivação” a criança manifestou um forte interesse em prolongar a interação com os fantoches mesmo após o término formal da atividade, especialmente com duas crianças com maior proximidade. Neste sentido, criou interações espontâneas, usando os fantoches como meio de comunicação e expressão de forma mais autónoma, sem depender tanto do adulto. Apesar de não pedir formalmente para repetir a atividade, demonstrou entusiasmo e solicitou frequentemente novas oportunidades para brincar livremente com os fantoches

Na tabela seguinte, encontram-se sistematizados os dados referentes à *Grelha de observação 3* (cf. anexo 9), organizados por categorias, com o intuito de responder ao objetivo: “Identificar as competências de comunicação e expressão desenvolvidas nas atividades com fantoches”.

**Tabela 13**

5.º Momento | “Identificar as competências de comunicação e expressão desenvolvidas nas atividades com fantoches”

Data	Atividade	Categorias	Indicadores	1	2	3
27-05-2025	O Teatro de Fantoches	Expressão e Comunicação	Recorre ao fantoche para exprimir emoções, individualmente;		x	
			Recorre ao fantoche para exprimir emoções, com as outras crianças;		x	
			Recorre ao fantoche para se expressar -comunicar individualmente		x	
			Recorre ao fantoche para se expressar- comunicar com os colegas		x	
		Socialização	Interage nas atividades lúdicas com todos as crianças da sala quando usa o fantoche;		x	
			Interage nas atividades lúdicas só com um ou dois crianças quando usa o fantoche;		x	
			Interage com as crianças só quando esta a usar o fantoche;		x	
			Recorre ao fantoche para interagir com as outras crianças, enquanto estas brincam;		x	
			Interage nas atividades com as outras crianças por iniciativa própria;		x	
		Envolvimento com o fantoche	Manifesta interesse em manipular o fantoche;		x	
			Observa o fantoche, sem o manipular		x	
			Manipula o fantoche e explora -o com interesse		x	
			Manipula o fantoche só quando é solicitado (a)	x		
			Explora o fantoche, isoladamente		x	
			Explora o fantoche com as outras crianças		x	
			Manifesta satisfação quando recorre aos fantoches para se relacionar com os colegas			

**Tabela 13** - 5.º Momento | “Identificar as competências de comunicação e expressão desenvolvidas nas atividades com fantoches”

**Legenda: 1 - Nunca; 2 - Por vezes; 3 - Sempre;**

A análise da tabela anterior permite perceber que, na categoria “expressão e comunicação”, a criança A utilizou o fantoche como meio de expressão individual, especialmente para manifestar emoções de felicidade durante o teatro, o que mostrou que uma ligação emocional com o objeto facilita a sua comunicação. Enquanto mediador simbólico entre a criança A e o grupo, este recurso mostrou-se eficaz para facilitar a interação em momentos de timidez ou insegurança, apesar de a criança A não ser ainda capaz de expressar emoções perante os pares.

Na categoria “socialização” o fantoche continuou a funcionar como facilitador das interações sociais, permitindo assim que a criança A brincasse e comunicasse principalmente com colegas com maior afinidade. Apesar das interações ainda serem pontuais e direcionadas a estes pares próximos, a criança A também estabeleceu diálogos sem o apoio do fantoche, indicando um desenvolvimento gradual das suas competências sociais e maior autonomia na comunicação.

Na categoria “envolvimento com o fantoche” a criança A demonstrou um interesse constante e ligação afetiva ao fantoche, mantendo-o consigo durante toda a atividade e após o seu término, tendo manipulado o objeto espontaneamente, e de forma ativa, tanto isoladamente, quanto em interações com os colegas, uma vez que criou diálogos entre o seu fantoche e os fantoches dos colegas.

## **Síntese**

Ao longo dos cinco momentos do estudo pudemos testemunhar uma evolução notável na trajetória do desenvolvimento da criança A, especialmente no que concerne às suas competências sociais, como comunicação, expressão e socialização, fomentadas através dos fantoches, integrados na prática da Expressão Dramática.

No primeiro contacto com o grupo, foi possível observar que a criança A revelava insegurança, com dificuldades na comunicação e uma relutância evidente em participar nas atividades de grupo. A sua interação com os pares era até então limitada e predominantemente centrada em relação as duas crianças com as quais já possuía maior afinidade, evidenciando uma certa resistência à aproximação mais ampla com os seus pares. Nesta fase inicial refletia insegurança emocional e limitação na capacidade de expressão e de envolvimento com os pares.

Com o avançar do tempo foi possível observar uma mudança progressiva na postura da criança A, que começou a demonstrar maior interesse e envolvimento nas atividades com fantoches, explorando o recurso de forma mais espontânea. O seu interesse não se direcionou apenas para a manipulação do objeto, mas também para a criação de diálogos, a dramatização de histórias e a participação mais ativa nas dinâmicas em grupo. Gradualmente, a criança em estudo manifestou uma maior autonomia para se expressar e começou a recorrer ao fantoche como um meio de comunicação, o que permitiu que exteriorizasse os pensamentos e ideias de forma mais segura. Estes momentos indicam uma evolução na sua capacidade de lidar com a sua própria timidez e de manifestar-se perante os pares.

Nos momentos seguintes foi possível observar uma maior liberdade na intervenção da criança A, uma vez que já não se restringia apenas às interações com as crianças com quem tinha uma relação mais próxima. Começou também a relacionar-se com as outras crianças do grupo, utilizando o recurso do fantoche para facilitar essa aproximação numa fase inicial. Esta mudança representa uma etapa importante no desenvolvimento das suas competências sociais, uma vez que o recurso passou a funcionar como uma ponte que permitia à criança estabelecer interações mais espontâneas e menos mediadas pelo adulto.

A sua capacidade de criar diálogos e de utilizar o fantoche como uma extensão do seu universo interno evidenciam o desenvolvimento de competências sociais e de relação interpessoal, aspetos essenciais na formação de uma identidade social mais estruturada.

Na fase final do estudo a criança A demonstra uma maior fluidez na manipulação do fantoche, uma vez que conseguiu criar pequenas histórias, assumir múltiplos papéis e explorar diferentes contextos com maior autonomia e criatividade.

Nos últimos dois momentos a criança A começou a participar de forma mais confiante, incluindo a participação em momentos de apresentação ao grupo, apresentando assim uma maior segurança e maior espontaneidade na sua expressão. Esta fase revela um avanço substancial na sua expressão, na sua capacidade de dramatização e na utilização do recurso como uma ferramenta de comunicação eficaz.

A criança A passou de ter uma postura de timidez e insegurança para uma atitude mais aberta e confiante, demonstrando que o recurso do fantoche contribuiu decisivamente para o fortalecimento das suas competências de sociais.

De forma geral, durante todo este percurso, fica claro que a Expressão Dramática auxilia de forma significativa o desenvolvimento das capacidades sociais da criança A, através do recurso ao fantoche. Este instrumento não funciona apenas como um elemento lúdico, mas também como um mediador que ao criar um espaço seguro para a comunicação, promove o desenvolvimento de competências sociais e a capacidade de articular ideias, sentimentos e emoções.

O estudo evidencia que o recurso ao fantoche incentiva a criança a explorar a sua criatividade, a abrir-se às interações sociais e a consolidar a sua autonomia. A prática da Expressão Dramática com recurso a fantoches constitui uma estratégia pedagógica poderosa no contexto da EPE, que deve ser considerada na promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Relativamente ao objetivo geral: “Compreender de que forma a Expressão Dramática, com recurso a fantoches, contribui para o desenvolvimento das competências de comunicação e expressão em crianças da Educação Pré-escolar”, através da análise realizada ao longo do estudo foi possível compreender que os fantoches funcionaram como um recurso mediador, dado que estes, promoveram um ambiente seguro e lúdico que favoreceu a participação ativa da criança em estudo.

Neste sentido durante as atividades, foi possível observar um aumento progressivo da iniciativa por parte da criança A no que concerne à comunicação, mais especificamente na construção de frases, no uso do vocabulário e na capacidade de diálogo com os pares e adultos. A criança em estudo demonstrou ao longo do tempo uma maior confiança na sua comunicação e uma crescente capacidade de interagir com os pares, evidenciando o impacto positivo deste tipo de abordagem no seu desenvolvimento global.

Perante o acima referido depreende-se que a utilização de fantoches em atividades de Expressão Dramática é uma estratégia pedagógica eficaz para estimular e desenvolver competências fundamentais no domínio da comunicação e da expressão, essenciais para o desenvolvimento das crianças

Desta forma, no que se refere aos objetivos específicos delineados no presente estudo, relativamente ao objetivo: “Observar a interação social e comunicativa entre a criança em estudo e os seus pares em atividades mediadas por fantoches”, verificamos que a observação da interação social e comunicativa revelou que o recurso do fantoche facilitou a aproximação e o envolvimento da criança com os pares, promovendo momentos espontâneos e de diálogo.

No que concerne ao objetivo “Analisar o interesse e envolvimento da criança em estudo nas atividades com recurso a fantoches”, o interesse e o envolvimento demonstrados ao longo do processo evidenciam que a criança A foi cada vez mais motivada a participar ativamente nas atividades, revelando assim um crescente sentido de pertença e domínio nas dinâmicas de grupo.

No que diz respeito ao objetivo “Identificar as competências de comunicação, expressão e socialização desenvolvidas nas atividades com fantoches”, a identificação das competências desenvolvidas mostra que a utilização de fantoches, enquanto ferramenta educativa, promove o desenvolvimento de habilidades essenciais no desenvolvimento da criança, como na comunicação, expressão e socialização, aspetos indispensáveis para o pleno desenvolvimento da criança.

Por tudo isto acima referido, conclui-se que a Expressão Dramática mediada por fantoches, observada e analisada neste estudo, constitui uma estratégia fundamental no apoio ao desenvolvimento das competências de comunicação, expressão e socialização em crianças em idade pré-escolar, atendendo assim ao objetivo geral deste Relatório Final de Estágio.

O recurso aos fantoches revelou-se assim uma forma eficaz de facilitar o envolvimento da criança em atividades com os colegas, pois através dos mesmos, a criança A começou a recriar histórias, a partilhar ideias e a integrar-se nas dinâmicas do grupo, ultrapassando alguma timidez inicial e o receio de errar.

Ainda que o tempo dedicado ao estudo tenha sido limitado, os dados recolhidos apontam para uma evolução significativa na forma como a criança A se relacionava com os outros, pois passou a comunicar com maior frequência e clareza, e também mostrou mais iniciativa na participação em atividades de grupo.

Importa salientar que estas mudanças foram observadas nas atitudes da criança A e nas reações dos colegas, pois durante e após as sessões com fantoches, observou-se que os colegas a escutavam com mais atenção, respeitavam os seus tempos e demonstravam maior abertura para interagir com ela.

Perante o referido acima, pode considerar-se que esta experiência foi sem dúvida enriquecedora, uma vez que permite compreender que os fantoches podem ser uma estratégia eficaz, especialmente com crianças que revelam algumas dificuldades em comunicar ou interagir com os pares. Contudo, é essencial reconhecer que cada criança é única e reage de forma diferente a este tipo de abordagem e neste caso específico a resposta foi positiva, mas isso não garante o mesmo resultado com todas as crianças.

Neste sentido, é também importante referir que a forma como a estratégia é implementada pelo educador tem um peso importante, pois a introdução dos fantoches através de uma história, por exemplo, revelou-se uma motivação adicional para a criança se envolver e explorar diferentes formas de expressão.

Em suma, esta investigação contribuiu para uma reflexão profunda sobre o papel das estratégias pedagógicas na EPE e sobre a importância de adaptar as práticas às necessidades e características individuais de cada criança.

## **Conclusão**

Para concluir, posso começar por referir que o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico me proporcionou um leque de aprendizagens, experiências e competências no âmbito desta área.

Posto isto, começo por referir que, enquanto futura educadora/professora, estou consciente de que a formação é contínua, ou seja, o docente deve estar em constante formação, pois o impacto da formação ao longo da vida revela-se imprescindível para a evolução do docente. Um profissional atualizado, crítico e reflexivo tem maiores condições de responder às mudanças sociais, às novas metodologias de ensino e às exigências do currículo, contribuindo para uma educação mais inclusiva, significativa e promissora para todas as crianças. Além disso, o investimento na formação contínua reflete-se na motivação e na satisfação do docente, fatores que influenciam diretamente a qualidade do processo pedagógico.

A formação de educadores/professores é um processo multifacetado e contínuo, que vai muito além da simples transmissão de conteúdos. Ao longo do meu percurso, tenho refletido sobre a importância do seu papel na vida das crianças e na sociedade em geral. Como profissional, tenho a responsabilidade de transmitir conhecimento e de cultivar valores e atitudes que formarão cidadãos críticos, conscientes e solidários. Esta responsabilidade é imensa, pois a educação é uma ferramenta poderosa de transformação social, capaz de moldar o futuro, e cada interação que temos com as crianças representa uma oportunidade de influenciar positivamente as suas vidas, ajudando-as a desenvolver-se como indivíduos autónomos e responsáveis.

Outro aspeto relevante foi a reflexão que esteve presente em todo o meu percurso, de um modo particular no decorrer da prática profissional.

Costa (2016) refere que “o professor reflexivo se coaduna com o segundo objetivo da educação que é formar pessoas críticas, mentes pensantes, que sejam capazes de pensar e analisar, criticar, sugerir e debater opiniões sobre o que lhes está sendo oferecido” (p.26). Neste sentido, e de acordo com Roldão (2007), a reflexão sobre a prática docente deve ser uma parte integrante da formação inicial e contínua dos professores, pois “o conhecimento resultante da prática não se reporta à legitimação de uma qualquer prática, mas ao conhecimento que resulta da reflexão analítica de professores competentes” (p.99).

O presente relatório está estruturado em duas partes: a apreciação crítica sobre as práticas e o trabalho de investigação.

Relativamente à apreciação crítica sobre as práticas é crucial referir que foi desenvolvida no decorrer das PES, nos dois níveis de ensino, o que permitiu uma reflexão profunda sobre as intervenções realizadas, promovendo assim a possibilidade de as melhorar.

As reflexões foram elaboradas tendo em consideração os Padrões de Desempenho Docente, uma vez que os mesmos definem o perfil específico para os profissionais de educação. As quatro dimensões apresentadas, são fundamentais para “orientar a ação dos docentes, para estimular a respectiva auto-reflexão, para articular a avaliação do seu desempenho e para catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente” (Despacho, n.º 16034/2010). Nesta linha, as dimensões abordadas foram refletidas de forma cuidadosa de forma a poder perceber quais os pontos fortes e os que ainda necessitam de melhoria.

Relativamente ao trabalho de investigação, este foi desenvolvido na EPE, valorizando a Expressão Dramática, bem como o subdomínio do jogo dramático/teatro. O presente estudo teve como foco a observação direta, com o apoio de grelhas de observação e notas de campo, com a consequente análise dos dados recolhidos.

No decorrer do estudo pude recolher diversas informações relevantes, cuja análise permitiu dar resposta ao principal objetivo do estudo, bem como aos objetivos específicos, tendo sido possível compreender de que forma a Expressão Dramática, com recurso a fantoches, contribui para o desenvolvimento das competências de comunicação e expressão em crianças da Educação Pré-escolar.

A análise aprofundada da prática, revela assim, que a Expressão Dramática desempenha um papel central no processo de desenvolvimento global das crianças na EPE. Tornando-se assim evidente, a sua importância como uma ferramenta pedagógica que promove o desenvolvimento das competências sociais, dado que, desde as primeiras experiências, o uso de recursos como os fantoches, mostraram-se eficazes na facilitação da comunicação e na expressão de pensamentos e ideias pela criança em estudo.

A prática evidenciou ainda que atividades de Expressão Dramática quando integradas de forma coerente no currículo, favorecem o desenvolvimento de competências sociais, como a cooperação, negociação e resolução de conflitos, além de estimular a autonomia, a imaginação e a criatividade. Estes momentos de dramatização proporcionam à criança oportunidades de liderar, atuar, representar papéis e de experimentar diferentes perspetivas, reforçando assim o seu sentimento de pertença, autoestima e comunicação.

Outro aspecto importante constatado refere-se ao ambiente físico e emocional propício às atividades de expressão dramática, pois espaços bem organizados, acolhedores e seguros estimulam a liberdade de explorar e de experimentar, favorecendo o envolvimento das crianças e aprofundando o seu interesse pelas atividades. Neste contexto, o papel do educador é fundamental, pois para além de facilitar e dinamizar, deve atuar como mediador, incentivando o protagonismo das crianças, promovendo o diálogo e o respeito mútuo.

Por fim, este estudo mostra que a Expressão Dramática é uma estratégia pedagógica que deve ser valorizada e estimulada continuamente, dada a sua potencialidade em promover o desenvolvimento integral das crianças e deve ser considerada uma ferramenta que une a criatividade, o movimento, a linguagem, a socialização, a emoção, que fortalece o vínculo entre o educador e as crianças, que cria um ambiente de aprendizagem estimulante e que contribui para formar sujeitos autónomos, expressivos, empáticos e críticos.

Relativamente às limitações no decorrer do estudo é importante considerar que recursos limitados continuam a ser um entrave significativo. A falta de materiais específicos ou de espaços adequados pode restringir a criatividade e o envolvimento das crianças nas atividades, dificultando a realização de projetos mais elaborados. Outra limitação foi o tempo restrito nas rotinas, que muitas vezes impede uma abordagem mais aprofundada das atividades, prejudicando a continuidade e o impacto esperado.

Termino esta reflexão referindo que qualquer profissional dedicado à área da educação, deverá sempre valorizar e promover o desenvolvimento de todas as componentes do currículo de forma equilibrada e integrada, sem descurar a importância às áreas expressivas, designadamente da Expressão Dramática.

### Referências bibliográficas:

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora.
- Almeida, L. (2012). *A importância da motivação em sala de aula*. <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-damotivacaoem-sala-de-aula/83576/>.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Bardin, L. (2016) *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Broadbear, B. & Broadbear, J. (2000). Development of Conflict Resolution in Infancy and Early Childhood. *The International Electronic Journal of Health Education*, 3 (4), 284-290.
- Castro, F. (2020). *Planificar em contexto de creche através das narrativas de aprendizagem* [Relatório final de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação]. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/36495/1/FILIPA\\_CASTRO.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/36495/1/FILIPA_CASTRO.pdf)
- Connelly JO Personal practical knowledge at Bay Street school. In: R. HALKES, Rob; J. OLSON, John K. (Eds.). *A new perspective on persisting problems in education*. Swets & Zeitlinger (1984. pp. 134-14)
- Costa, A. (2022). *As interações das crianças e construção de conhecimento* [Relatório final de estágio, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico] Universidade do Minho, Instituto de Educação. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/91991/1/Ana%20Paula%20Ramos%20Soares%20da%20Costa.pdf>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.a edição). Almedina.
- Damas, M. J., & Ketele, J. M. (1985). *Observar para Avaliar*. Livraria Almedina.
- Darling-Hammond, L., Hylar, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Despacho n.º 16034/2010 de 15 de outubro do Ministério da Educação. (2010). Diário da República: II série, n.º 206. [https://dre.tretas.org/dre/279899/despacho - 16034-2010-de-15-de-outubro](https://dre.tretas.org/dre/279899/despacho-16034-2010-de-15-de-outubro)
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Ediciones Paidós.

- Dionísio, P. (1995). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas* (6ª ed.). Editorial Presença.
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação da Concepção à Realização*. Lusociência.
- Gauthier, H. (2000) *Fazer teatro desde os cinco anos*. Éditions Logiques Inc.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O inquérito: teoria e prática*. Celta Editora.
- Gil, C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Editora Atlas S.A.
- Godinho, A. (2016). *Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: Os contributos das rotinas diárias. Estudo de caso* [Relatório final da prática de ensino supervisionada. Instituto Superior de Educação e Ciências] <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19161/1/TESE.pdf>
- Gomes, H. A. (2013). *A aprendizagem cooperativa como ferramenta para a inclusão* (Dissertação de Mestrado). [Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa]. <https://respositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3134>
- Januário, C. (1996). *O currículo e a reforma do ensino*. Livros Horizonte.
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Texto Editora.
- Leenhardt, P. (1974). *A criança e a Expressão Dramática*. Editorial Estampa.
- Luís, S. (2013). *O bem-estar e o envolvimento da criança em contexto de creche*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/1863>
- Machado, L. (2012). *Expressão dramática como fator de desenvolvimento em crianças com necessidades educativas especiais* [Dissertação de mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. Repositório da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Martins, M. D. (2017). *O contributo da expressão dramática para o desenvolvimento da criança*. [Relatório final de estágio. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. <https://repositorio.utad.pt/server/api/core/bitstreams/679b3ce5-d9bc-470f-80c4-383cccd11bfa/content>
- Medeiros, C. (2021). *Dos palcos da escola para os palcos da vida: A expressão dramática em contexto de estágio da Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório final de estágio, Universidade dos Açores].

- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de caso na investigação em Educação*. De Facto Editores.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto Editora.
- Pereira, J., & Lopes, M. (2007). *Fantoches e outras formas animadas no contexto educativo*. Porto Editora.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1979). *A psicologia da criança do nascimento à adolescência*. 1.ª ed. [Trad. Moraes Editores]. Moraes Editores.
- Quivy, R., & Campenhout, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva
- Quivy, R., & Campenhout, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5.º ed.). Gradiva Publicações.
- Reis, C. (2022). *A relação escola-família* [Relatório final de estágio. Instituto Politécnico de Coimbra.] Escola Superior de Educação. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/42079>
- Rodrigues, L. F. (2012). *Os fantoches na educação pré-escolar e o desenvolvimento de competências sociais*. [Relatório Final de Estágio. Instituto Politécnico de Castelo Branco]. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1609>
- Rodrigues, C., Menezes, L., & Ponte, J. P. (2018). *Discussões coletivas em matemática: um olhar sobre a prática de três professores*. In A. Rodrigues et al. *Livro de Atas do EIEM 2018 Encontro em Investigação em Educação Matemática: A Aula de Matemática* (pp. 261-278). SPIEM.
- Roldão, M. (2017). Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, 4(166), 1134-1149.
- Santos, C. (2019). *Conceções e estratégias na Educação Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado] Instituto Superior de Educação e Ciências <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/31282>
- Santos, L., & Lima, J. (2019). *Orientações Metodológicas para a Elaboração de Trabalhos de Investigação*. Cadernos do IUM – Centro de Investigação e Desenvolvimento, (8). <https://www.ium.pt/pub/107>

- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos*. Ed. La Muralla
- Schleicher, A. (2018). *Valuing our teachers and raising their status*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en>
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed Editora. <http://bds.unb.br/handle/123456789/62>
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*.
- Shulman, L. (2005). *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2), 1-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>
- Smith, M. S., & Stein, M. K. (2011). *5 Practices for Orchestrating Productive Mathematics Discussions*. NCTM.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes pela Educação*, 2º Volume Drama e Arte. Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.
- Stake, R. (2009). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Perrenoud, (2002). *A prática reflexiva no ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Artmed Editora.
- Teixeira, S. (2019). *O papel da comunicação em expressão dramática na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico*. [Relatório Final de Estágio, Universidade dos Açores].
- Rodrigues, L. (2012). *Os fantoches na educação pré-escolar e o desenvolvimento de competências sociais* [Relatório final de estágio, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação]. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Figueiredo, M. (2021). *Promoção de aprendizagens no domínio da expressão dramática / teatro num grupo de Educação Pré-Escolar e num grupo de 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório Final de Estágio]. Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação.
- Leenhardt, P. (1974). *A Criança e a Expressão Dramática*. Editorial Estampa.
- Vasconcelos, T. (1998). *Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: trabalho de projeto na educação pré-escolar em Portugal*. Em Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 127–154). Ministério da Educação.

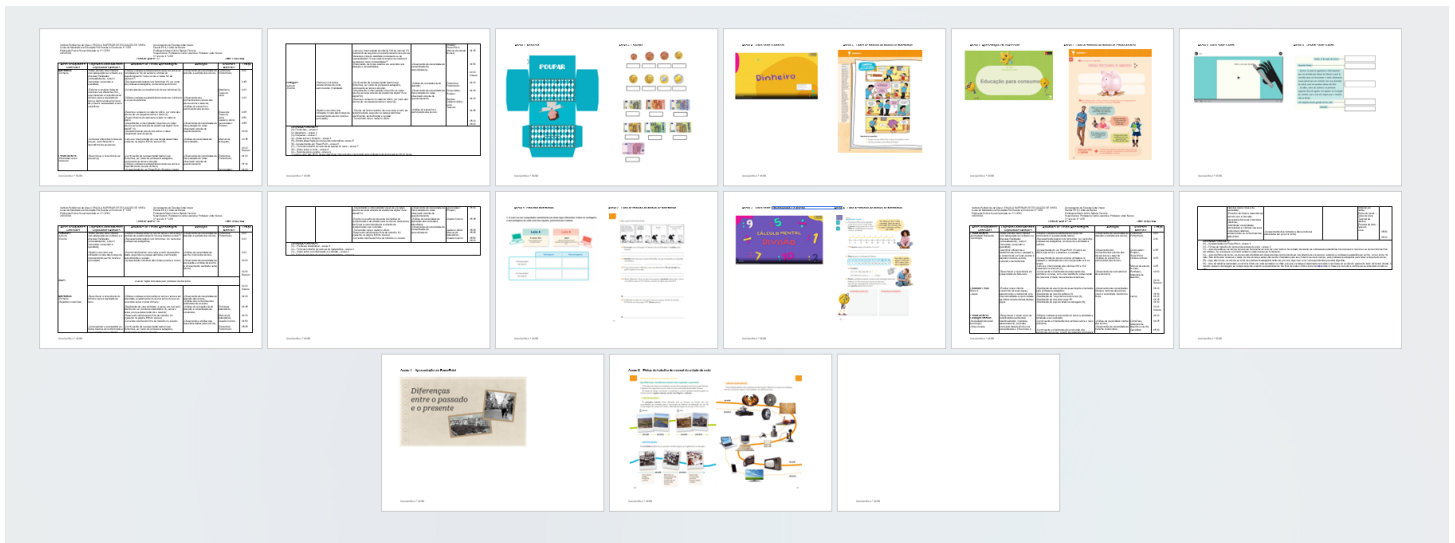
- Vaz, S. M. (2013). *A importância do fantoche no desenvolvimento da expressão e comunicação* [Relatório Final de Estágio. Instituto Superior de Ciências Educativas].
- Vaz, S. (2019). *A importância do fantoche no desenvolvimento da expressão e comunicação no jardim-de-infância*. Escola Superior de Educação de Lisboa.  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30956/1/Susana%20VAZ.pdf>
- Winnicott, D. (1975). *O brincar e a realidade*. Imago Editora.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (3.ª ed.). Bookman.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman Ed.
- Zabalza, M. A. (1998). *Didática da Educação Infantil*. Edições Asa.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (7.ª ed.). Edições ASA.
- Zeichner, M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. FPCEUL, Educa.

## Anexos

### Anexo 1 – Exemplo de reflexão semanal no 1.º CEB



### Anexo 2 – Exemplo de planificação no 1.º CEB



**Anexo 3 - Tabela “Caracterização do grupo de crianças”**

Sexo	Idade				Total
	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	
Masculino	6	4	3	3	16
Feminino	5	3	1	0	9
Total	11	7	4	3	25

**Anexo 4 - Tabela “ Rotina Diária da sala 5”**

Horário	Rotina
09h00	Receção das crianças Atividades autodirigidas
09h30	Arrumação da sala Sentar na manta de atividades
09h45	Acolhimento: canção dos “Bons Dias” Atualização do calendário Atualização do tempo Contagem do número de crianças presentes
10h00	Atividade dirigida
10h20	Higiene







**Anexo 7 - Grelha de Observação 1**

Data	Atividade	Indicadores	1	2	3
		Fala com as crianças da sala por iniciativa própria?			
		Fala só com algumas crianças da sala?			
		Participa por iniciativa própria nos jogos?			
		Participa nas atividades só quando é solicitado(a)?			
		Utiliza a comunicação verbal para comunicar com os pares?			
		Utiliza frases completas?			
		Consegue manter uma conversa com os colegas?			
		Compreende os diálogos dos colegas?			
		Tem dificuldade em pronunciar palavras?			
		A criança utiliza gestos para complementar a comunicação?			
		Interage nas atividades com os pares?			
		Interage nas atividades lúdicas só com um ou dois colegas?			
		Interage nas atividades só quando é solicitado(a)?			
		Gosta de realizar as atividades sozinho(a)?			

**Legenda: 1 - Nunca; 2- Por vezes; 3 - Sempre;**

**Anexo 8 – Grelha de Observação 2**

Data	Atividade	Indicadores	1	2	3
		Demonstra entusiasmo com as atividades mediadas por fantoches?			
		Faz perguntas sobre os fantoches?			
		Vai buscar os fantoches por iniciativa própria?			
		Precisa de ser incentivada para participar nas atividades com fantoches?			
		Demonstra alegria, animação ou surpresa ao interagir com os fantoches?			
		Apresenta sinais de desinteresse ou evitação (exemplo: desvia o olhar, se afasta)?			
		Mantém o foco na atividade por um tempo prolongado?			
		Manipula os fantoches ativamente?			
		Utiliza diferentes tons de voz, gestos ou expressões faciais ao brincar com os fantoches?			
		Demonstra criatividade e imaginação ao interagir com os fantoches?			
		Propõe ideias ou histórias para utilizar os fantoches?			

**Legenda: 1- Nunca ; 2 - Por vezes ; 3 - Sempre;**

**Anexo 9 - Grelha de Observação 3**

Data	Atividade	Indicadores	1	2	3
		Recorre ao fantoche para exprimir emoções, individualmente;			
		Recorre ao fantoche para exprimir emoções, com as outras crianças;			
		Recorre ao fantoche para se expressar comunicar individualmente			
		Recorre ao fantoche para se expressar comunicar com os colegas			
		Interage nas atividades lúdicas com todos as crianças da sala quando usa o fantoche;			
		Interage nas atividades lúdicas só com um ou dois crianças quando usa o fantoche;			
		Interage com as crianças só quando esta a usar o fantoche;			
		Recorre ao fantoche para interagir com as outras crianças, enquanto estas brincam nos cantinhos;			
		Interage nas atividades com as outras crianças por iniciativa própria;			
		Manifesta interesse em manipular o fantoche;			
		Observa o fantoche, sem o manipular			
		Manipula o fantoche e explora -o com interesse			
		Manipula o fantoche só quando é solicitado (a)			
		Explora o fantoche, isoladamente			
		Explora o fantoche com as outras crianças			
		Manifesta satisfação quando recorre aos fantoches para se relacionar com os colegas			

**Legenda: 1 - Nunca; 2 - Por vezes; 3 - Sempre;**

## Anexo 10 – Documento de autorização para os encarregados de Educação



Exmo. (a). Senhor(a)

Encarregado(a) de Educação

Eu, Ana Carrilho, aluna do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, venho por este meio solicitar a sua autorização para entrevistar e captar imagens do seu/sua filho(a) em atividades a desenvolver na sala do Jardim de Infância \_\_\_\_\_, com vista à realização do meu relatório final de mestrado intitulado "A utilização do fantoche como meio facilitador da comunicação em crianças da EPE. Um estudo de caso".

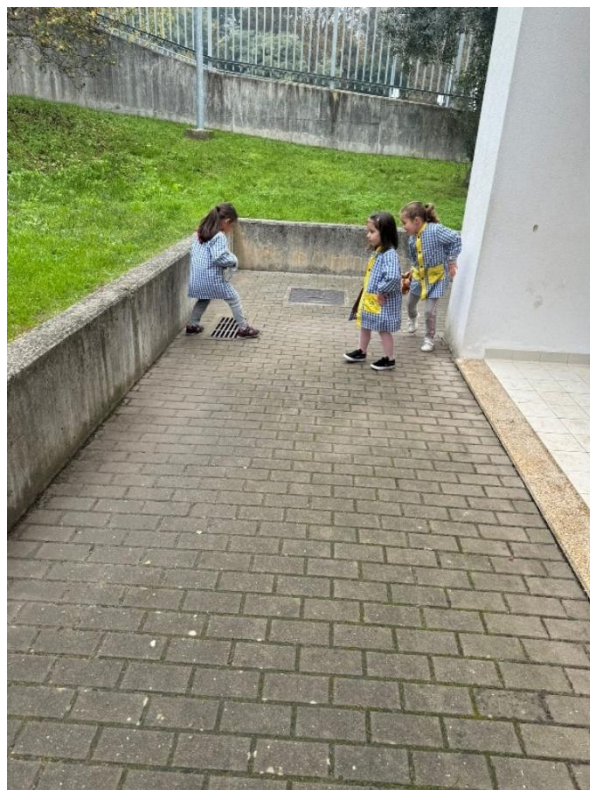
Viseu, 31 de janeiro de 2025

Ana Carrilho

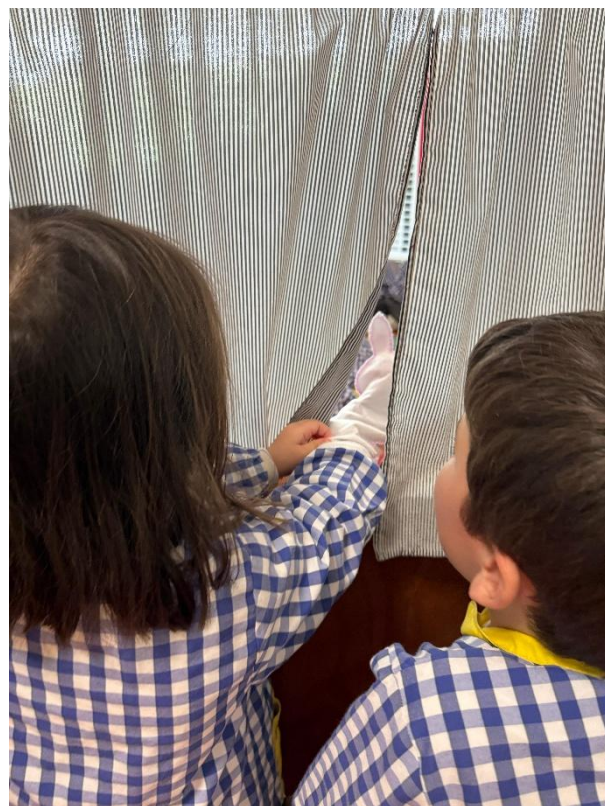
---

Encarregado de Educação

Anexo 11 - Fotografias do 1.º Momento



Anexo 12 – Fotografias do 2.º Momento



Anexo 13 – Fotografias do 3.º Momento



Anexo 14 – Fotografias do 4.º Momento





Anexo 15 – Fotografias do 5.º Momento



